

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANA PAULA RODRIGUES GRAVINA ALMEIDA

**Criando um ambiente de aprendizagem na sala de aula de Língua
Portuguesa**

Juiz de Fora- MG

2018

ANA PAULA RODRIGUES GRAVINA ALMEIDA

Criando um ambiente de aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

Juiz de Fora- MG

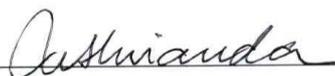
2018

Criando um ambiente de aprendizagem na sala de aula de língua portuguesa

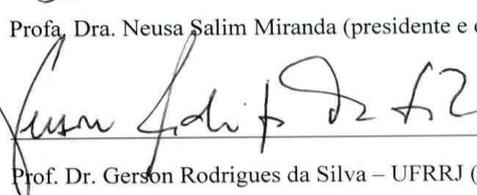
ANA PAULA RODRIGUES GRAVINA ALMEIDA

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

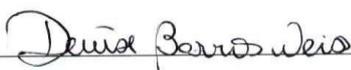
Aprovado em 05/04/2018



Profa. Dra. Neusa Salim Miranda (presidente e orientador)



Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ (membro titular externo)



Profa. Dra. Denise Barros Weiss (membro titular interno)

*Aos meus filhos, razão do meu
viver.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão!!! Ao concluir esta etapa, essa é a palavra que me define neste momento. Sou grata ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora por me conceder a oportunidade de me aprimorar profissionalmente. À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos professores do programa, que compartilharam seu conhecimento e suas experiências com tanta dedicação e compromisso. Em especial, à professora Dr^a Neusa Salim Miranda, pela paciência, pelas orientações e pelo rico aprendizado que me proporcionou. Às bolsistas do programa, Raphaela e Mirian, em especial Raphaela, pela paciência e dedicação.

Aos meus colegas de sala: o meu muito obrigada!!!! Vocês foram essenciais durante esta jornada. Com vocês aprendi a ter perseverança, companheirismo, humildade... Nossa rede de colaboração construída fez com que nos tornássemos amigos, e essa amizade de vocês quero levar para sempre.

À minha amiga Emiliana Torteloti Freitas, companheira de viagem, de pousada, de projeto, obrigada por me ouvir, por ser paciente nos momentos difíceis, por não me deixar desistir. Você faz parte dessa vitória.

Aos meus alunos do 9º ano da EJA, pelo envolvimento e compromisso na realização de cada etapa deste projeto. Com vocês aprendi muito e esses ensinamentos levarei para a vida.

Aos meus familiares, em especial meu marido Rogério, que com paciência, carinho e atenção me deu forças para seguir em frente. Aos meus filhos Vinícius, Gustavo e Ana Beatriz, que suportaram e compreenderam minha ausência. Muito obrigada!!! À minha mãe Marlene, pelo incentivo e apoio, por não me deixar desistir, ao meu pai Paulo (*in memoriam*) que sempre dividiu comigo minhas frustrações e alegrias e à minha irmã, Lívia, pela amizade. Obrigada pela cumplicidade de vocês.

Aos meus tios e primos, por sempre torcerem por mim. Em especial minha prima Danúbia, por me ouvir e aconselhar.

Aos meus amigos que, mesmo longe, sempre me apoiaram.

Por último, agradeço a Deus, por me fazer trilhar por veredas nunca antes imaginadas, por me guardar e proteger, por me dar forças a cada dia. Por estar comigo e me permitir chegar até aqui.

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

RESUMO

O presente trabalho - um Estudo de Caso de natureza participativa e interventiva definido como Pesquisa-ação (MORIN, 2004) - tem como meta central a construção de um Ambiente Aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa. O cenário investigativo é uma sala de aula de 9º ano do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos- EJA - 23 alunos com idade entre 17 e 55 anos - de uma escola pública municipal de Muriaé, MG. Conflitos de interesse entre gerações, desrespeito, desorganização e apatia demarcavam o ambiente desta sala de aula, dificultando ou impedindo a aprendizagem, o que levou à definição da questão deste estudo. Norteadas pelas categorias **Protagonismo discente, Autoria e Autoridade Docente, Modelagem e Redes de Cooperação**, este estudo integra-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa- da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), assumindo sua matriz teórico-metodológica e modelos de ações interventivas. Três etapas de ação foram propostas: **etapas diagnóstica inicial, interventiva, diagnóstica e avaliativa final**. As ações **diagnósticas** envolveram a aplicação de dois instrumentos investigativos voltados para os alunos: um questionário semiaberto recortando o perfil socioeconômico e cultural, aplicado no início do projeto e o Relato de Práticas, sendo que um foi coletado no início e outro, com um ajuste de conteúdo, no final do projeto. Para a análise diagnóstica comparativa dos dois Relatos discentes foi utilizada a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) e seu projeto lexicográfico *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>). Os resultados desta análise semântica foram submetidos a uma leitura interpretativa interdisciplinar de modo a se construírem indicadores da perspectiva discente sobre o ensino de Língua Portuguesa antes e após a aplicação do projeto. A **etapa interventiva**, acompanhada por registros de diários de bordo docente e discente, foi organizada em três projetos: **Projeto 1**: Construindo um ambiente de aprendizagem através do ensino de Língua Portuguesa - a produção do gênero Debate Regrado; **Projeto 2**: Buscando a voz do aluno e conhecendo os pontos de vista – do tribunal à produção do gênero Artigo de Opinião e **Projeto 3**: Dando ao público seus saberes e opiniões – a produção do gênero Seminário. Essas ações interventivas foram sustentadas por uma concepção interacionista da linguagem e envolveram toda a prática cotidiana de ensino de língua Portuguesa do docente-pesquisador – **leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística** - durante o ano letivo de 2017. Os resultados finais alcançados mostram que o fortalecimento do protagonismo dos alunos e da rede de colaboração entre eles modificou o ambiente, tornando-o propício ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Seguindo o modelo desenvolvido para os Trabalhos de Conclusão Final do PROFLTRAS/UFJF, este estudo tem como produto um Caderno Pedagógico digital e interativo acompanhado de um documento dissertativo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Ambiente de Aprendizagem. Protagonismo Discente. Autoria e Autoridade docente. Modelagem. Redes de Cooperação.

ABSTRACT

The present work - a case study of participatory and interventional nature defined as Action Research (MORIN, 2004) - has as its central goal the construction of a Learning Environment in a Portuguese Language classroom. The investigative scenario is a 9th grade classroom of the Education of Youth and Adults - EJA - 23 students aged between 17 and 55 years old - from a municipal public school in Muriaé, MG. Conflicts of interest between generations, disrespect, disorganization and apathy demarcated the environment of this classroom, hindering or impeding learning, which led to the definition of the issue of this study. This study is part of the macroproject "Portuguese Language Teaching - from Teacher Training to the Classroom" (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), assuming its theoretical-methodological matrix and models of intervention actions. Three stages of action were proposed: an initial diagnostic, an intervention, a final diagnostic and the final evaluational steps. The diagnostic actions involved the application of two investigative instruments aimed at the students: a semiabridged questionnaire cutting the socioeconomic and cultural profile, applied at the beginning of the project and the Report of Practices, one of which was collected at the beginning and another, with an adjustment of content at the end of the project. For the comparative diagnostic analysis of the two Student reports, Framing Semantics (FILLMORE, 2009 [1982] and SALOMÃO, 2009) and its Framenet lexicographic project (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>) were used. The results of this semantic analysis were submitted to an interdisciplinary interpretive reading in order to construct indicators of the student perspective on Portuguese language teaching before and after the application of the project. The intervention stage, accompanied by records of teachers (and students) logbooks, was organized into three projects: Project 1: Building a learning environment through Portuguese language teaching - the production of the Dogmatized Debate genre; Project 2: Looking for the student's voice and getting to know their points of view - from the court to the production of the Opinion Article genre and Project 3: Giving the public their knowledge and opinions - the production of the Seminary genre. These interventive actions were supported by an interactionist conception of language and involved the daily teaching practice of Portuguese teacher-researcher - reading, writing, speaking and linguistic reflection - during the academic year of 2017. The final results achieved show that strengthening the protagonism of the students and the collaboration network between them modified the environment, making it conducive to teaching-learning Portuguese. Following the model developed for the Final Conclusion of PROFLETRAS / UFJF, this study has as a product a digital and interactive Pedagogical Notebook accompanied by a dissertation document.

Keywords: Teaching and learning of the Portuguese Language. Learning Environment. Discourse Protagonism. Authorship and teaching authority. Modeling. Cooperation Networks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------|---------------------------------------|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CBC | Currículo Básico Comum |
| CP | Caderno pedagógico |
| EF | Elemento de Frame |
| EFs | Elementos de Frame |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| LP | Língua Portuguesa |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TCFs | Trabalhos de Conclusão Final |
| UC | Unidade Construcional |
| UCs | Unidades Construcionais |
| UL | Unidade Lexical |
| ULs | Unidades Lexicais |

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Planejamento Unificado por bimestre dos gêneros textuais | 32 |
| Quadro 2: Agrupamento de profissões | 67 |

Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Perfil dos alunos | 64 |
| Tabela 2 - Frequência de atividades | 64 |
| Tabela 3 - Meios de Comunicação | 65 |
| Tabela 4 - Atividades e estudo | 65 |
| Tabela 5 - Dados: Família e moradia | 69 |

Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Frequência - Preocupação com as tarefas | 66 |
| Gráfico 2 - Agrupamento de profissões desempenhadas pelos alunos de acordo com a tabela de Profissões – Vestibular UFJF | 68 |
| Gráfico 3 - Atividades de lazer dos alunos | 69 |
| Gráfico 4 - Nível de escolaridades dos progenitores | 71 |
| Gráfico 5 - Ocupação profissional dos progenitores | 71 |
| Gráfico 6 - Frequência de atividades | 72 |
| Gráfico 7 - Frequência dos <i>Frames</i> evocados nos relatos dos alunos | 84 |
| Gráfico 8 - Frequências dos frames nos Relatos finais | 99 |

Figuras

| | |
|---------------------------------|----|
| Organograma 1 - Projeto 1 | 75 |
| Organograma 2 - Projeto 2 | 79 |
| Organograma 3 - Projeto 3 | 81 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - UM APORTE PLURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA | 18 |
| 2.1. Aporte teórico para as ações interventivas..... | 19 |
| 2.1.1 <i>Fundamentação para a construção de um novo AMBIENTE DE APRENDIZAGEM</i> | 19 |
| 2.1.1.1. <i>O Protagonismo discente.....</i> | 22 |
| 2.1.1.2. <i>A Autoria docente como forma de recuperação da Autoridade</i> | 24 |
| 2.1.1.3. <i>A Rede de cooperação</i> | 26 |
| 2.1.1.4. <i>A Modelagem.....</i> | 28 |
| 2.1.2. <i>Os fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa</i> | 30 |
| 2.1.2.1. <i>Os documentos parametrizadores do ensino de LP</i> | 30 |
| 2.1.2.2. <i>Aporte teórico para novas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</i> | 35 |
| 2.1.2.2.1. <i>O gênero como unidade de aprendizagem</i> | 36 |
| 2.1.2.2.2. <i>Contribuições para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem.....</i> | 40 |
| 2.2. Base teórica semântica para as ações diagnósticas e avaliativas finais | 44 |
| 2.2.2. <i>A Semântica de Frames</i> | 44 |
| 2.2.3. <i>O projeto FrameNet.....</i> | 46 |
| 3. METODOLOGIA – A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA..... | 48 |
| 3.1. O Lócus investigativo..... | 49 |
| 3.2. O aporte metodológico do projeto..... | 51 |
| 3.2.1. <i>O Estudo de caso</i> | 51 |
| 3.2.2. <i>A pesquisa-ação.....</i> | 52 |
| 3.2.3. <i>A narrativa como instrumento investigativo</i> | 54 |
| 3.3. Os instrumentos investigativos | 55 |
| 3.3.1. <i>O questionário semiaberto</i> | 56 |
| 3.3.2. <i>O Relato de Práticas.....</i> | 59 |
| 3.3.3. <i>O Diário de Bordo</i> | 60 |

| | |
|---|------------|
| 3.4. Os procedimentos para a análise dos instrumentos | 61 |
| 4. A ANÁLISE DIAGNÓSTICA E O PROCESSO INTERVENTIVO EM MINHA SALA DE AULA | 62 |
| 4.1. Os indicadores diagnósticos iniciais | 63 |
| <i>4.1.1. O perfil socioeconômico e cultural dos alunos</i> | <i>63</i> |
| <i>4.1.2. Análise qualitativa dos primeiros Relatos de Práticas</i> | <i>73</i> |
| 4.2. A construção de um Ambiente de aprendizagem através do projeto interventivo ... | 74 |
| 4.3. Analisando a experiência através da interpretação dos resultados | 82 |
| <i>4.3.1. Interpretando o primeiro Relato de Práticas</i> | <i>83</i> |
| <i>4.3.2. O 2º Relato de Práticas</i> | <i>98</i> |
| <i>4.3.3. Interpretando os resultados alcançados.....</i> | <i>103</i> |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| 6. BIBLIOGRAFIA | 117 |
| 7. ANEXOS..... | 125 |

1. INTRODUÇÃO

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão
uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe
faltasse uma gota.”
(Madre Teresa de Calcutá)*

O cenário atual da educação brasileira tem mostrado uma profunda crise da sala de aula na escola de todos os níveis. Ao longo de uma década, pesquisas do Macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/-; FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNPD/CAPES, 2011-2014) e do Projeto “Ensino de Língua Portuguesa - da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14) vêm apontando, de modo contundente, um distanciamento entre as crianças, jovens e a escola que lhes propomos, demonstrando a dificuldade desta instituição em marcar presença ante as transformações pelas quais o mundo está passando. Desinteresse e falta de atenção, indisciplina, agressão verbal, falta de polidez ou, em alguns casos, até agressões físicas têm transformado nossas salas de aula em ambientes desfavoráveis à construção de conhecimento, o que, além de ser desencorajador para os docentes, tem roubado aos nossos jovens o direito à educação de qualidade. A este ambiente, soma-se a precariedade de muitas escolas, a falta de assistência a discentes e docentes, dentre outras mazelas da educação em nosso país.

Miranda (2005), em seu artigo “Educação da oralidade ou cala a boca não morreu”, aponta que faltam atenção e intenções partilhadas nas cenas em sala de aula, o que significa dizer que falta um exercício efetivo de linguagem entre seus partícipes. Em um dos trechos, a autora pontua (MIRANDA, 2005, p.172): “Os alunos estão presentes, mas fora da agenda comunicativa pública, cujos procedimentos e papéis parecem submersos, ante as múltiplas agendas privadas que se sobrepõem (...)”.

Nas salas de aula de Língua Portuguesa esta cena se repete, como mostram, respectivamente, os estudos de Loures (2013) e Siqueira (2013) a respeito da autoimagem dos alunos e sua visão sobre tal disciplina e seus professores. Nestes estudos de caso, o que se vê, em larga escala, é a impossibilidade de construção de conhecimento em uma sala de aula conturbada. Assim, o enfrentamento de questões ainda não superadas em nossa realidade, como o baixo nível de letramento entre os ditos alfabetizados, parece longe de ações mais exitosas, capazes de alcançar, de modo efetivo, o imenso contingente de jovens filhos deste país.

Neste cenário, a minha realidade de professora de Língua Portuguesa não era diferente. Assim como muitos outros colegas de profissão, vinha vivendo momentos estressantes em

minha sala de aula. Vivenciava alunos que não se respeitavam, que não sabiam a hora de calar e escutar, que me impediam de realizar com proficiência meu trabalho. Tal ambiente, altamente desmotivador, vinha transformando minha tarefa de ensinar em frustração e desprazer.

O desconforto ante tal situação profissional foi, assim, a mola propulsora para a volta aos estudos e a escolha do Mestrado Profissional em Letras me trouxe como resposta uma oportunidade ímpar de repensar minhas práticas e trabalhar para que meus alunos tivessem acesso aos saberes linguísticos necessários à cidadania.

Nessa direção, elegi as questões norteadoras deste projeto em que me coloco como professora-pesquisadora:

1. **Como transformar a minha sala de aula de Língua Portuguesa em um ambiente onde existam efetivas práticas de ensino-aprendizagem de linguagem?**
2. **Como formar cidadãos através da aprendizagem da Língua Portuguesa?**

Em busca de caminhos nessa mesma direção, quatro (4) projetos interventivos exitosos já foram desenvolvidos no PROFLETRAS/UFJF, em nosso macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa - da formação docente à sala de aula” - 2ª etapa (MIRANDA,2014; FAPEMIG-CHE APQ 02548/14). Investindo em estratégias pedagógicas de recriação das relações entre atores de sala de aula, através de Pactos sociais fundamentados no respeito, na confiança entre os pares, no acolhimento e, em especial, na cooperação, estes projetos conseguiram criar novo espaço de aprendizagem em suas salas de aula, expandindo influências significativas para todo o ambiente escolar. Pressupõe-se em suas ações uma conjunção entre Ambiente humano e físico, de modo a se propiciar um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM em sala de aula de Língua Portuguesa.

Assim, vinculando-se às teses centrais destes estudos anteriores que integraram a rede de nosso macroprojeto supracitado, este projeto os teve como modelo de intervenção, replicando, **de modo autoral**, seus fundamentos, categorias e algumas estratégias e buscando contribuir para o aprofundamento ou correção de rumos, com a experiência singular de minha sala de aula.

A assunção desta postura de pesquisa - de replicação de caminhos - tem suas raízes em outro fundamento. Para além da cooperação DENTRO da sala de aula entre seus partícipes – professor e aluno – nosso macroprojeto tem buscado uma rede de cooperação entre professores. Assim, em uma rede de pesquisa, pesquisadores-professores levam em frente, de modo ético, o que os que os antecederam construíram. Nada se perde, e os ganhos singulares de cada Estudo

de Caso (cf subseção 3.2.1), somados, conseguem atingir generalizações mais amplas, confirmando e/ou corrigindo teses e caminhos.

Dentro desta rede de pesquisa, e considerada a perspectiva teórica hegemônica sobre o ensino de Língua Portuguesa em nosso país, este trabalho assumiu uma visão de linguagem como prática social, como interação, como pontuada pelos PCNs (2001):

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (PCNs, Língua Portuguesa, 2001, p.34).

Para Miranda (2006), um bom ponto de partida para a construção de um clima escolar propício, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, é a percepção da linguagem e dos sujeitos que a praticam em suas diferentes origens, em seus diversos momentos de interação cotidiana, e nas diferenciadas escolhas que fazem ante o léxico e a gramática da sua língua. Como aponta Ruiz (2013), o acesso do aluno ao mundo da leitura e da escrita ocorre através do processo interativo, que o constituirá como sujeito juntamente com o professor mediador.

A partir de filiação explicitada, este estudo se define como uma pesquisa-ação-participativa (MORIN, 2004) de natureza interventiva. Tendo como meta a construção de um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM em sala de aula, minha ação interventiva, visando as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade em LP, foi guiada por quatro categorias centrais:

1. O **Protagonismo** discente (COSTA e VIEIRA, 2006), requisito imprescindível à criação de um ambiente para a construção do conhecimento;
2. A **Autoria** docente (AQUINO, 1998), decisiva na recuperação da **Autoridade** frente aos seus alunos e a seu saber;
3. A **Rede de Cooperação** (NÓVOA, 2007) entre os discentes e entre os docentes, fundamental para as práticas de diferenciação pedagógica necessárias à aprendizagem;
4. A **Modelagem** (TOMASELLO, 1999; MIRANDA, 2006), estratégia imprescindível ao domínio da linguagem e que envolve a aprendizagem não apenas com o outro, mas principalmente através do outro.

Três etapas mobilizaram minha ação como professora-pesquisadora:

- a) **Etapa diagnóstica inicial**, baseada em dois instrumentos: (i) um questionário semiaberto voltado para o perfil socioeconômico e cultural dos discentes, analisado em termos

quantitativos e qualitativos e (ii) um relato de experiência dos alunos sobre suas vivências com a disciplina Língua Portuguesa, nomeado neste estudo como Relato de Práticas, submetido a uma análise qualitativa de seu conteúdo;

b) **Etapa interventiva**, voltada para a construção de um AMBIENTE ESCOLAR favorável à aprendizagem de LP, contemplando todas as suas práticas – leitura, escrita, oralidade e reflexão metalinguística. Nessa etapa, acompanhada **de um processo contínuo de avaliação**, as metas investigativas se concentraram na replicação e criação de tecnologias pedagógicas para a sala de aula de Língua Portuguesa voltadas para o enfrentamento da crise que tem impedido o processo ensino-aprendizagem;

c) **Etapa diagnóstica e avaliativa final**, baseada em um relato de experiência dos alunos - nomeado neste estudo como Relato de Práticas - sobre suas vivências com a disciplina Língua Portuguesa, aplicado no início e, com devidas alterações de conteúdo, no final do projeto, submetidos ao modelo de análise do discurso baseado na Semântica de *Frames*.

O *locus* investigativo foi minha sala de aula, um 9º ano do Ensino Fundamental- EJA de uma escola da rede municipal de Muriaé, Minas Gerais e o projeto se desenvolveu durante todo o ano letivo de 2017. Meu objetivo era, pois, estabelecer um clima propício a esse ensino-aprendizagem onde meus alunos e eu tivéssemos “vez e voz”, em práticas de atenção e intenção conjuntas em que a “cena aula” acontecesse como um gênero de efetiva interação.

Na trilha dos projetos anteriores que o inspiraram, este projeto não se desenhou como uma ação pontual; ao contrário envolveu a rotina de trabalho em minha sala de aula durante todo o período de vigência, abarcando, por isto, toda a proposta de ensino de LP, em quatro (4) aulas semanais. A proposta era transformar minha prática cotidiana e encontrar um caminho, sem volta, para minha efetiva profissionalização.

Tendo definidas as razões, as questões e as etapas deste projeto, segue-se a apresentação da organização textual deste documento:

No capítulo 2, apresentamos as bases teóricas que serviram aos estudos de caso anteriores e que guiaram as ações diagnósticas e as ações interventivas deste projeto sendo que na seção 2.1 apresentamos o aporte teórico que guiou nossa ação interventiva: os fundamentos para a construção de um novo AMBIENTE DE APRENDIZAGEM (subseção 2.1.1) e a fundamentação para o ensino de Língua Portuguesa (subseção 2.1.2) com seus documentos parametrizadores (subseção 2.1.2.1) e, na sequência, as bases para as novas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (subseção 2.1.2.2). Já na seção 2.2 apresentamos a base teórica semântica para a ação diagnóstica inicial e final - a Semântica de *Frames* (FILLMORE,

2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) (subseção 2.2.1) e seu projeto lexicográfico *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>) (subseção 2.2.2).

No capítulo 3, mostramos as bases metodológicas deste trabalho, igualmente desenhadas pela rede de pesquisas de nosso macroprojeto, com os instrumentos de pesquisa diagnóstica usados, com as devidas adaptações, em minha intervenção: na seção 3.1 apresento o *locus* onde meu projeto se desenvolveu; na seção 3.2 o aporte metodológico, sendo que na subseção 3.2.1 discorro sobre o Estudo de Caso, na 3.2.2 sobre a Pesquisa-ação e na 3.2.3 sobre o uso das narrativas como instrumento de investigação. Na sequência, seção 3.3, discorro sobre os instrumentos investigativos utilizados - o Questionário socioeconômico e cultural e o Relato de Práticas (subseções 3.3.1 e 3.3.2, respectivamente); na subseção 3.3.3 tratamos dos instrumentos reflexivos auxiliares usados ao longo do processo interventivo pelo professor-pesquisador e pelos discentes - os Diários de Bordo. Por fim, na seção 3.4 explicitamos os procedimentos para a análise de tais instrumentos.

Já no capítulo 4 explicitamos o processo de intervenção e fazemos a análise diagnóstica. Na primeira parte (seção 4.1), apresentamos os dados diagnósticos construídos a partir do perfil dos alunos. A segunda parte do capítulo é dedicada à explanação, de maneira sucinta, do percurso interventivo (seção 4.2) construído a partir dos dados alcançados no diagnóstico. Já na seção 4.3 fazemos a análise da experiência através da interpretação dos resultados sendo que, nas subseções 4.3.1 e 4.3.2 interpretamos as vozes dos discentes obtidas através dos Relatos de Práticas e, finalmente, na subseção 4.3.3, interpretamos os resultados alcançados ao final do projeto.

Por último, no capítulo 5, apresentamos as considerações finais referentes à trajetória nesse projeto interventivo, no qual buscamos promover ações que levassem à construção de um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM através do ensino da Língua Portuguesa.

Dentro do desenho definido pelo PROFLETRAS-UFJF os Trabalhos de Conclusão Final se constituem de (i) um Caderno Pedagógico Digital interativo, em que se documenta toda a proposta interventiva desenvolvida e (2) um anexo com a fundamentação teórico-metodológica e análise de resultados – o presente documento dissertativo. Os TCFs são disponibilizados em *pen drive*, eliminando-se, assim, a cópia em papel e, principalmente, buscando-se facilitar sua disponibilização pública para outros professores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - UM APORTE PLURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Paulo Freire)

O presente capítulo apresenta os fundamentos teóricos que guiaram as etapas diagnóstica e interventiva, tendo os Estudos de Caso anteriores (ISHIKAWA, 2015; BRASIL, 2015; SOUZA, 2016; FRANKLIM, 2016) como explicitado à Introdução, como modelares. Em primeiro lugar, discorreremos sobre o aporte para as ações interventivas (seção 2.1) e, em seguida, passamos aos fundamentos para a ação diagnóstica e avaliativa final (seção 2.2).

Nas **ações interventivas** que foram desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental-EJA, a fundamentação teórica **inicial** versou sobre a criação de um **AMBIENTE DE APRENDIZAGEM** (subseção 2.1.1), colocando em foco o **Protagonismo Discente** (subseção 2.1.1.1), a equação **Autoria/ Autoridade** docentes (subseção 2.1.1.2), a **Rede de Cooperação** entre discentes e docentes (subseção 2.1.1.3) e a **Modelagem** (subseção 2.1.1.4). Na subseção 2.1.2 apresentamos os fundamentos para o ensino da Língua Portuguesa, sendo que na subseção 2.1.2.1 temos as bases documentais: os PCN's (1998, 2001), o Currículo Básico Comum (2007) de Minas Gerais e a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé (2015) e na subseção 2.1.2.2 apresentamos o suporte teórico para as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Como escopo das **ações diagnósticas e avaliativas finais** trazemos a proposta de análise do discurso discente em desenvolvimento no nosso macroprojeto (seção 2.2) ancorada no modelo teórico da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009[1982]; SALOMÃO, 2009) (subseção 2.2.1) e no projeto de lexicografia dele resultante, denominado FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>) (subseção 2.2.2).

2.1 Aporte teórico para as ações interventivas

Tomemos, nesta seção, os fundamentos em que se basearam nossas ações interventivas: a fundamentação para a (re)construção do AMBIENTE DE APRENDIZAGEM propício ao ensino-aprendizado de Língua Portuguesa (subseção 2.1.1) e para as práticas de letramento (leitura, escrita e oralidade) em que este projeto se ancora (subseção 2.1.2).

2.1.1 *Fundamentação para a construção de um novo **AMBIENTE DE APRENDIZAGEM***

Um aporte fundamental a este estudo encontra-se na obra de Bauman (2001, 2004) dada a compreensão global que nos ajuda a construir sobre a “Modernidade Líquida” e seus impactos na escola deste tempo. Se queremos compreender a “crise da sala de aula”, é preciso buscar seu desenho para além dos muros da escola. Nesta direção, na leitura de Bauman (2001), pude reconhecer uma questão crucial, qual seja a fluidez de valores nas relações humanas, vivenciada nesta Modernidade Líquida, na qual a busca do prazer é o fim último, levando as pessoas a pensarem apenas em si, nos seus desejos e a não levarem em conta o sentimento dos outros. As pessoas desejam interagir, buscam a vivência do afeto, mas não querem se comprometer. É o que o autor chama de “amor líquido”, vivenciado em um universo marcado pelos laços fluidos, que não permanecem e não se estreitam. Para Bauman, a desorganização e essa falta de regras que caracterizam a Modernidade Líquida se reflete no ambiente escolar, espaço que requer uma forma de organização, própria a cada instituição, para que funcione como deve e atinja o objetivo primeiro, o ensino-aprendizagem.

Assim, tomando também como fundamento básico o peso, o valor simbólico das instituições – e em especial da escola - nas sociedades humanas (Tomasello, 1999), este estudo se propõe a busca de ressignificação do AMBIENTE DE APRENDIZAGEM em sala de aula de modo a se fazer cumprir o papel de tal instituição na preservação de nossa cultura, de nossa herança linguística (a língua Portuguesa, em nosso caso), de nossas redes de relação, enfim, de nossa humanidade. Sem isto, estamos convencidos, tudo se liquefaz na educação formal!

No enalço de tal meta, quatro (4) categorias guiaram esta proposta de intervenção - o **Protagonismo Discente, a Autoria e Autoridade Docente, a Rede de Cooperação** entre discentes e docentes e a **Modelagem**.

Essas categorias surgiram dos resultados obtidos pelos nove (9) Estudos de Caso, de natureza teórica, desenvolvidos no PPG Linguística/UFJF (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011;

ALVARENGA, 2012; FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; LIMA, 2014; TEIXEIRA, 2014; FONSECA, 2015) e por quatro (4) estudos, de natureza interventiva, promovidos no PROFLETRAS (ISHIKAWA, 2015; BRASIL, 2015; SOUZA, 2016; FRANKLIM, 2016) vinculados ao grupo de pesquisa que integra nosso macroprojeto (cf. Introdução).

De forma contundente, tais estudos de caso desvelaram o mapa de uma profunda crise nas cenas de interação construídas no ambiente escolar, além de mostrarem a insuficiência dos conteúdos e modelos de práticas de ensino para o enfrentamento da crise educacional, apontando, como mostram Miranda e Bernardo (2013), “para uma necessária equação entre os conteúdos e práticas disciplinares a serem construídos na escola (a educação linguística, em nosso caso) e a educação de valores ancorada em um projeto ético de cidadania” (MIRANDA e BERNARDO, 2013, p.83).

No estudo de caso de Bernardo (2011), por exemplo, os dados alcançados são alarmantes e sinalizam no discurso de 391 alunos de 9º ano de 21 escolas públicas de Juiz de Fora – MG, acerca de suas experiências boas ou ruins nesse ambiente, o predomínio do macroframe *Indisciplina_escolar* (169 ocorrências; 39,95%) sobre o macroframe de *Ensino_Educação* (125 ocorrências; 29,95%), evidenciando o alto nível de ocorrências de fatos que não coadunam com os propósitos do espaço educativo. Nesta rede emergente, o frame *Encontro_Hostil* (violências de todas as formas) aparece também numa posição superior (122 ocorrências; 72,2% do macroframe *Indisciplina_escolar*), demonstrando que o espaço onde era para acontecer o ensino-aprendizagem tem dado lugar a cenas de violência e, assim, a *DESaprendizagem*, como mostram os exemplos a seguir retirados de Bernardo (2011):

1. 12A9-8: “*Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.*” (BERNARDO, 2011, p.76).

2.25A9-15: “*Uma vez eu briguei na escola com uma menina chamada Glisiele, que estudou comigo na 6ª série do 7º ano (...).*” (BERNARDO, 2011, p.92).

Já o estudo de Lima (2009) cuja investigação focou-se na forma como os alunos concebem o *frame* *Aula*, como descrevem suas ações rotineiras e as de seus professores, e como definem a aula ideal, apresenta resultados categóricos sobre o desconhecimento de padrões interacionais e linguísticos desejados para a cena *Aula*. A hierarquia entre os papéis sociais de Professor/Aluno são largamente desconsideradas. Ao descrever as práticas cotidianas, os discursos discentes se valem de Unidades Lexicais como *prestar atenção, ler, escrever, tirar*

dúvida, aprender, entre outras, que evocam o *frame* de Ensino_educação e disputam, par a par (cerca de 50%), o espaço com outras Unidades Lexicais, como *briga, bagunça, agitação, xingar, zoar, brincar fora de hora, passar corretivo na carteira, dormir*, que evocam outros *frames* largamente divergentes em relação ao *frame* Aula.

Esses conflitos vivenciados nas escolas têm sido enfrentados, segundo Tognetta e Vinha (2008), de forma autoritária, o que reforça a heteronomia das crianças, ou seja, o desenvolvimento moral que a escola pretende promover se faz a partir de uma relação de submissão ao poder e à aceitação de regras impostas. Dessa maneira, a escola age na contramão do que afirma ser sua meta, que é primar pelo desenvolvimento da autonomia moral dos alunos (TOGNETTA e VINHA, 2008, p.23).

Por outro lado, para além do mapa da crise da sala de aula, estes treze (13) Estudos de Caso trouxeram também fortes indicadores positivos, extraídos das vozes de discentes e docentes, para uma ação educativa capaz de alicerçar um novo Ambiente de Aprendizagem. Dentre tais indicadores temos a força do protagonismo através de práticas pedagógicas que fogem à rotina entediante e a crença no poder transformador através da educação, demonstrando o valor de bem simbólico ainda atribuído à escola.

Assim, as quatro (4) categorias interventivas anunciadas resultam desta rede de pesquisa em que as vozes dos atores de sala de aula, amplamente ouvidas, nos indicaram não só a profundidade de uma crise, mas também a forma de enfrentá-la, de ir em frente em direção a um Ambiente de Aprendizagem favorável à educação cidadã.

Tais vozes, de fato, nos evocam a sábia voz de Paulo Freire tão pouco considerada nas políticas de educação deste país. Em sua *Pedagogia da autonomia* (2002) e em todo o conjunto de sua obra, o educador enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que os alunos trazem para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. Mostra, também, a importância da compreensão de que "formar" é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. Nas palavras do autor:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, 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, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p.15).

Prosseguindo, Freire nos leva a reflexões quando indaga:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FEIRE, 2002, p.15).

Conscientes, então, da necessidade de correção de rumos em minha prática pedagógica e com o intuito de construir um ambiente favorável ao ensino de LP, passamos a definir as categorias que serviram de fundamento a essa construção.

2.1.1.1 O Protagonismo discente

O **protagonismo** (COSTA e VIEIRA, 2006) se caracteriza como um processo, uma conquista gradual cuja prática pode ser exercitada por todos os jovens. Para tanto, segundo os autores, o sucesso desse processo está intimamente ligado à mediação de adultos, na pessoa de professores, educadores e pais. Assim, o papel do adulto é fornecer aos jovens espaços nas cenas sociais, no sentido de orientá-los nas situações conflituosas para que eles se posicionem de forma responsável.

Costa e Vieira (2006, p. 49-50) mostram que a construção do protagonismo precisa levar em conta os quatro pilares e respectivas competências a serem desenvolvidas na organização da educação: aprender a ser (a competência pessoal); aprender a conviver (a competência social); aprender a fazer (a competência produtiva) e aprender a aprender (a competência cognitiva). Esses pilares da educação, apresentados no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, são imprescindíveis à formação de um sujeito autônomo, solidário e competente.

Para Gadotti (2000, p. 58), "partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e de ensinar)", valorizar o conhecimento prévio que os alunos trazem para sala de aula e mostrar-lhes que eles são realmente capazes de aprender e ensinar, é uma ação determinante para que o processo ensino - aprendizagem ocorra com sucesso, da mesma forma que se defende na educação infantil, mas sem infantilizar esses adultos.

Como o cenário deste estudo era bem híbrido, formado não apenas por alunos jovens mas também por adultos, faz-se necessário tratar, além do protagonismo juvenil, do

protagonismo de todo e qualquer aluno, independentemente da idade, tema recorrente em pesquisas e tendências da educação.

O livro digital "Protagonismo - a potência de ação da comunidade escolar" (2016) resultado da roda de conversa Protagonismo na Educação: Por uma Sociedade de Sujeitos Transformadores (<http://goo.gl/JAvNc6>), realizada em novembro de 2016 na capital paulista, foi lançado com o objetivo de disseminar na sociedade, conforme aponta uma de suas organizadoras, Raquel Franzim, a importância do protagonismo. Mostrar que é um assunto necessário e que é importante que os educadores leiam outros educadores para que consigam colocar em prática não só esse protagonismo, mas a empatia, o trabalho em equipe e a criatividade. Ainda segundo Franzim, em entrevista concedida à revista Nova Escola, em 11 de julho de 2017, o protagonismo não consiste em cada um fazer o que quiser, na hora que quiser, mas em um projeto construído coletivamente, a partir da potencialidade de agir sobre desafios, problemas e situações que demandam transformações, mas que atendem a combinados coletivos, a uma organização.

O referido livro traz olhares de arquitetos, sociólogos, educadores, estudantes, jornalistas e outros sobre o protagonismo na educação. Pessoas comprometidas com a construção de um cenário mais justo refletem o que é ser protagonista. O último artigo chama atenção pelo fato de ser a visão da estudante Carolina Hikari Ivahashi, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jacarezinho, que reflete sobre como o espaço escolar deve fazer com que os discentes revelem o seu melhor, descobrindo o alcance de sua potência de ação. Dessa forma, a escola pode transformar a sociedade, pois o debate e a possibilidade de fazer escolhas são grandes aliados do protagonismo.

Em outra publicação - "Trabalhando com a educação de jovens e adultos-alunos e alunas da EJA" (2006), os autores mostram que o papel dos professores desse segmento de ensino é construir uma escola na qual eles e os alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Esses conhecimentos são sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Tal livro também mostra que, nas salas de aula da EJA, as marcas de fracasso escolar são evidenciadas de um lado, por atitudes de alunos que demonstram extrema timidez e, por outro, por atitudes de irreverência e transgressão. São alunos que, ou demonstram vergonha, nervosismo exagerado ao serem avaliados ou se mostram indisciplinados e agitados. Portanto,

o professor tem um papel fundamental para evitar novas situações de fracasso escolar e um caminho para diminuir a insegurança é a valorização dos saberes que os alunos trazem para a sala de aula.

O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares. (COSTA, ALVARES e BARRETO, 2006, p.22).

Como o cenário desta pesquisa era constituído por alunos como os mencionados anteriormente, marcados pelo fracasso escolar, fez-se necessário buscar as práticas protagonistas deles, levando-os ao desenvolvimento pessoal, e como um dos objetivos da educação é a formação integral dos educandos, visando prepará-los para o exercício da cidadania e para a profissionalização, efetivar essas práticas em sala de aula foi uma das metas buscadas.

2.1.1.2. A Autoria docente como forma de recuperação da Autoridade

A equação proposta entre **Autoridade/Autoria** implica a busca de um caminho de recuperação da **Autoridade** do professor pelas vias da **Autoria**, pois, como afirma Aquino (1998), dentre os fantasmas que rondam a instituição secular – escola – “o mais implacável deles talvez seja o que envolve *a crise da autoridade docente* - fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar.” (AQUINO, 1998, p.15-16). Assim, por meio de uma postura protagonista em relação ao seu objeto de ensino, à sua sala de aula, o docente consegue avançar em sua profissionalização, deixando de ser um mero repetidor de regras e conteúdos. Resultado disto, nos estudos de caso de nosso macroprojeto (cf subseção 2.1.1), tem sido o marcante despertar de interesse e curiosidade dos alunos e a recuperação da autoimagem do professor – a sua profissionalização - ante seus resultados de aprendizagem.

Miranda (2005, 2006, 2007, 2009 e 2011) mostra que a fragmentação dos papéis dos sujeitos envolvidos na cena aula e o não reconhecimento da assimetria inerente às instituições

escola e família são indicadores preocupantes da manifesta crise da sala de aula. Como aponta La Taille (1999), sem a assimetria não seria possível a relação professor/aluno.

Para La Taille, a indisciplina está relacionada a três fatores: autoridade, moral e falta de autodisciplina. O primeiro fator remete à desobediência do aluno em desrespeito à autoridade docente; em relação à moral, o autor pontua o desrespeito do aluno por outra pessoa, uma vez que, ao atrapalhar a aula, estará prejudicando o ensino e os demais alunos. A falta de autodisciplina, terceiro fator, fica caracterizada quando um aluno permite-se distrair por situações ao redor.

Segundo o autor, a falta de autodisciplina é uma das interpretações que mais deve ser analisada. Ela baseia-se na questão de um aluno seguir um comportamento que torne viável seu aprendizado e, para que isso ocorra, ele precisa ver sentido nesse processo. Se ele não consegue ser estimulado para o aprendizado, ele não terá limites para agir e será indisciplinado.

Em relação à autoridade do professor, Araújo (1999, p.42) pontua que, em nossa sociedade, a autoridade do professor se institui de modo equivocado uma vez que todos os professores, dada a nossa tradição educacional, são investidos de uma superioridade hierárquica - aquela que se vincula ao uso da força e da violência - e deste modo alguns professores ainda tentam constituir-se como autoridade cobrando obediências dos alunos e impondo seus valores e suas vontades. Entretanto, segundo o autor, a autoridade por competência - aquela que se vincula à admiração nutrida nas relações com seus subordinados, a partir do prestígio e da competência - constitui-se como a forma de conquistar os alunos, gerando um ambiente de admiração e colaboração dentro do processo educativo

Ainda segundo o autor, “a constituição da autoridade docente perante os estudantes de um mundo globalizado em rápida transformação solicita que a escola seja diferente da que conhecemos” (ARAÚJO, 1999, p.43).

Para ele:

A escola não pode trabalhar qualquer valor. Sua responsabilidade encontra-se em propiciar a oportunidade para que seus alunos e alunas interajam reflexivamente sobre valores e virtudes vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e à busca virtuosa da felicidade. (ARAÚJO, 1999, p.44).

Neste viés, Aquino (2003, p.55) afirma que a autoridade docente na atualidade requer sustentação contínua através de práticas que a reafirmem sem cessar, não se tratando de algo de véspera. Não se trata, pois, daquela autoridade construída historicamente, que deve ser temida

para ser respeitada, e deve ser temida porque tem o poder de ameaçar, de reprimir. Seus pilares precisam, portanto, ser construídos e reconstruídos dia após dia no ambiente escolar.

Nas palavras do autor:

O fenômeno da autoridade deve ser compreendido como um efeito institucional sempre singularizado pelas condições concretas de sua consecução. Nessa perspectiva, é necessário assinalar que o reconhecimento da autoridade do agente não é uma reação automática, nem um dever natural da clientela; ele precisa ser forjado na ação cotidiana, e sempre em ato. (AQUINO,1999, p. 137).

As reflexões pontuadas vão ao encontro do pensamento de Paulo freire (2002) que considera que ensinar exige liberdade e autoridade, afirmando que existe um problema de tensão entre as mesmas. A liberdade é um elemento essencial para que um indivíduo seja autônomo em sua vida, porém não significa ultrapassar a autoridade seja dos pais ou da escola. O autor reflete que:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2002, p. 40).

Consideradas as metas deste estudo interventivo voltadas para a construção do Ambiente de Aprendizagem propício ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, formulamos a equação Autoridade/Autoria de modo a colocar em relevo a condição de Autoria no processo de recuperação da Autoridade da professora-pesquisadora.

Passamos a apresentar, então, a terceira categoria para a criação do ambiente de aprendizagem.

2.1.1.3. *A Rede de cooperação*

A terceira categoria implica uma travessia nestes novos tempos de liquidez! Trata-se de criar espaços de protagonismos que também impliquem **uma Rede de Cooperação** entre os partícipes da sala de aula. Tal rede é fundamental para que se instaure um efetivo ambiente de aprendizagem na contramão do individualismo, dos conflitos, da violência de todas as ordens

que vimos presenciando fora e também dentro dos muros da escola, conforme apontam os estudos de caso de nosso macroprojeto (cf subseção 2.1.1).

Para Nóvoa (2007), a cooperação pode ser usada como uma estratégia fundamental de aprendizagem:

Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica. (NÓVOA, 2007, p.9).

De igual modo, Tomasello (1999), na trilha de Piaget, afirma a importância do “diálogo reflexivo entre pares” na aprendizagem quer da Matemática, quer de regras morais. Em sua visão, crianças aprendem mais neste diálogo do que com ensinamentos de adultos:

É na interação social e por meio de conversas com outros iguais a elas em termos de conhecimento e poder que as crianças são instadas a ir além do mero acatamento de regras e se envolver com outros agentes morais que têm ideias e sentimentos semelhantes aos delas. Note-se mais uma vez que não é o conteúdo da linguagem que é crucial(...) e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas. (TOMASELLO, 1999, p.252).

Segundo Bonals (2003, p.13) “alunos e alunas podem aprender mais e melhor, se lhes é permitido enfrentar juntos o processo de aprendizagem, sobretudo quando lhes são propostos objetivos aos quais poderão chegar, trabalhando em equipe”. Para o autor, existem três funções que se destacam no trabalho em grupo, entre elas: a regulação da aprendizagem, a de socialização e de potencialização do equilíbrio emocional de seus integrantes. Nas palavras do autor:

O trabalho em grupo, em determinadas condições, incrementa a qualidade das aprendizagens e favorece a aquisição de conhecimento de alunos e alunas, através da interação entre eles. Somente por essa razão, estaria justificada sua utilização de maneira sistemática nas salas de aula. Não podemos desconsiderar as enormes possibilidades surgidas pela interação entre eles. (BONALS, 2003, p.13).

Para Tognetta e Vinha (2007), é interessante propor trabalhos em grupos como Rodas de conversa e Assembleias como forma de resolução de vários tipos de conflitos, visando o

trabalho coletivo. Esses trabalhos favorecem o diálogo entre os discentes e oportunizam o desenvolvimento da autonomia moral dos mesmos. Conforme mostram as autoras

Esses procedimentos vêm ao encontro com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) propõem. Segundo os PCNs a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode ter. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.59).

Além dessa cooperação entre os alunos, é necessário que os professores colaborem uns com os outros a fim de que a profissão se fortaleça. Nóvoa (2007), pontuando a ausência de organização institucional da categoria docente, argumenta sobre como a falta de pactos afeta os professores mais jovens:

[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente. (NÓVOA, 2007, p.14).

Nóvoa garante que precisa haver essa organização profissional dentro das escolas, pois, sem ela, é muito difícil se superarem outros problemas e desafios enfrentados nas salas de aula.

2.1.1.4. A Modelagem

A quarta e última categoria- **Modelagem** – vem como uma estratégia fundamental para as práticas interativas em sala de aula e para o domínio da linguagem, uma vez que os Modelos atuam fortemente nas redes de trocas, provocando o diálogo entre saberes e sujeitos.

Ancorada na tese de Tomasello (1999) de que “os homens aprendem não só com o outro, mas fundamentalmente, através do outro”, Miranda (2006, p.48) defende um caminho

para o ensino de Língua Portuguesa baseado na sua Hipótese da Via de mão dupla. Tal hipótese, em síntese, consiste em:

1. Explorar o conhecimento velho, aquilo que o aluno já domina, para ancorar o novo, aquilo que lhe será apresentado, que são **textos modelares**, de diferentes gêneros, com suas estratégias discursivas e linguísticas;
2. Explorar o novo através de desafios que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística.

Dessa forma, a autora destaca o papel da **modelagem** como âncora do conhecimento, ou seja, os textos de autores experientes, textos bem produzidos, servirão de modelo, suporte para os alunos, tanto na modalidade escrita quanto oral.

Conforme aponta Miranda:

Nos termos apresentados, o caminho de “espelhamento” sugerido, além de contribuir para a autonomia gradual do leitor, desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de textos. As tarefas definidas pelo professor buscarão, assim, levar o aluno a descobrir o comportamento do redator modelar e a “imitá-lo” em suas estratégias. (MIRANDA, 2006, p.49).

Dessa forma, a autora mostra que é preciso que os alunos convivam com textos modelares de vários gêneros. Pontua que é preciso ainda que o professor organize atividades de reflexão metalinguística, inteligentes e inteligíveis, sobre esses modelos. Assim, “regulado pelo outro, que é o professor mediador, construirá, em escala crescente, suas chances de leitor e produtor de texto”. (MIRANDA, 2006, p.49).

Para a autora:

Se estamos, de fato, convencidos de que nossa tarefa é levar os alunos ao domínio consciente e eficiente das práticas sociais de linguagem, o exercício metalinguístico em sala de aula deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre estratégias discursivas (domínio de gêneros textuais orais e escritos), sobre estruturas linguísticas (diversidade de usos linguísticos; organização frasal; organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real. (MIRANDA, 2006, p.12).

Para além dos objetivos da Língua Portuguesa, a aprendizagem pela Modelagem é alicerce sólido do conhecimento moral, ético, cidadão, fechando o círculo em torno das demais categorias anunciadas. Assim, para colaborar, para ser protagonista o aluno precisa de Modelos e o docente e seus colegas constituem-se como modelos (ou antimodelos?) cruciais. O mesmo se diz em relação ao docente – sua autoria e autoridade vinculam-se às redes de modelos que

são capazes de divisar. Lembrando o peso simbólico que o professor ainda mantém nas vozes dos discentes (cf subseção 2.1.1), tem-se a dimensão da relevância de Modelos no desenvolvimento do Ambiente Escolar.

Equacionando essas quatro categorias, almejamos alcançar um ambiente de efetivas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, objetivo deste projeto. Nossa tarefa foi, pois, construir, ao longo da intervenção, as estratégias de **ação** que favorecessem tais fundamentos, criando um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM em que os alunos pudessem efetivamente praticar a linguagem e aprender a ler, a escrever, a falar e a ouvir LP de modo eficiente e consciente, como **jovens e adultos cidadãos**.

2.1.2 Os fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa

Tomamos, em primeiro lugar, o aporte documental do ensino de Língua Portuguesa, considerando (i) os PCN's (1998, 2001), (ii) o Currículo Básico Comum (2007) de Minas Gerais e (iii) a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé (2015) (subseção 2.1.2.1). Posteriormente, passamos a apresentar o aporte teórico que foi o alicerce de minha proposta de intervenção e através do qual objetivei promover novas práticas e tecnologias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (subseção 2.1.2.2).

2.1.2.1. Os documentos parametrizadores do ensino de LP

Os PCN's (1998, 2001) consideram a linguagem como uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica e sua produção se dá nas diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Nessa perspectiva:

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, 1998, p.22).

Dessa forma:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (PCN, 1998, p.22).

Assim, o documento revela que o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa na escola deve ser resultante da articulação entre o aluno, a língua e o ensino, *e que o professor deve planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.* (PCN, 1998, p.26).

O Currículo Básico Comum-CBC (2007) - proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, segue as orientações dos PCN's e, na perspectiva de seus autores, constitui-se como um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas Gerais um sistema de alto desempenho.

Tal proposta gira em torno do eixo central denominado Compreensão e Produção de Textos e Suportes, abarcando um ensino voltado para a formação de leitores e produtores de textos, atuantes no que diz respeito ao manejo dos *discursos*.

(...) a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona, do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. (CBC de Português para o Ensino Fundamental, 2007, p.08.).

Essa proposta se revela como uma releitura, mais atualizada, dos PCNs, e mantém a coerência com uma perspectiva interacional de linguagem. A questão não está, pois, em geral, no rumo de suas orientações quanto ao ensino de LP, mas na forma como o Estado, grande devedor da categoria dos professores, se faz ouvir e no modo como muitos docentes, adoecidos pelo ambiente de trabalho e sem encontrar saídas, se deixam levar por práticas repetidoras, sem marcas de identidade, sem tomarem sequer conhecimento das orientações postas pelo CBC.

Em consonância com os PCN's e com o CBC de Minas Gerais, foi criado o Planejamento Unificado de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé.

De acordo com esse documento, tal secretaria, com sua equipe pedagógica, esforçou-se pela ressignificação e qualificação da educação oferecida nas Unidades Escolares através, primeiramente, dos diagnósticos levantados nas provas municipais e dados estatísticos. Posteriormente, esses resultados foram apresentados aos professores e pedagogos durante várias reuniões e encontros, que culminaram com a organização de um planejamento estratégico e participativo que, aos poucos, tem sido implementado por toda a rede, na consolidação dos

princípios norteadores de todo o trabalho do Sistema Municipal de Ensino de Muriaé. Entretanto, assim como no Estado, muitos professores da rede municipal também se deixam levar por práticas repetidoras e nem tomam conhecimento de tal planejamento.

De acordo com o quadro abaixo, que mostra o Planejamento Unificado por bimestre dos gêneros textuais no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé, percebemos a importância do trabalho não apenas com a escrita, mas também com a oralidade em sala de aula, visto que gêneros dessa esfera são contemplados, como debate e seminário. Como a EJA segue este planejamento, sendo que o professor tem liberdade para fazer algumas mudanças conforme as necessidades da turma, tal proposta não representou um empecilho para a realização de nosso projeto já que este abarcou tanto as práticas de leitura e escrita de textos, quanto as práticas de oralidade e reflexão metalinguística, o que fizemos de maneira autoral, a fim de levar os alunos à proficiência nas atividades mediadas pela linguagem.

Quadro 1: Planejamento Unificado por bimestre dos gêneros textuais

| BIMESTRES | GÊNEROS TEXTUAIS 6º ANO | GÊNEROS TEXTUAIS 7º ANO | GÊNEROS TEXTUAIS 8º ANO | GÊNEROS TEXTUAIS 9º ANO |
|-------------|--|--------------------------------------|--|-----------------------------------|
| 1º BIMESTRE | Anúncio Tirinhas Bilhetes | Notícias Reportagens | Contos Memórias | Carta ao leitor Debate regrado |
| 2º BIMESTRE | Anedotas Contos Maravilhosos Contos de Fadas Lendas e Mitos Fábulas | Músicas Memoriais | Crônicas Reportagens Entrevista | Crônicas Artigo de Opinião |
| 3º BIMESTRE | Classificados Receitas Culinárias Poemas | Diário Biografia Autobiografia | Conto de enigma de terror Propaganda | Propaganda Resenha |
| 4º BIMESTRE | Tabela Gráficos | Crônicas Contos | Relatos Resenhas | Editorial Seminário |

Segundo NÓBREGA (2008), em seu artigo “Gêneros textuais, letramento e EJA: uma perspectiva inclusiva”, a EJA – Educação de Jovens e adultos, é uma modalidade de ensino amparada por lei, que tem como objetivo central educar jovens e adultos de vários países da

América Latina. Portanto, o foco especial é nos jovens e adultos que não conseguiram, por vários motivos, no decorrer de suas vidas, completarem seus estudos no denominado período apropriado. Logo, a EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público a que foi negado o direito à Educação durante a infância e/ ou adolescência.

Conforme a autora, EJA substitui o termo Ensino Supletivo da Lei nº 5. 692/ 71 e, atualmente, no Brasil, compreende o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nas etapas fundamental e médio. Nos documentos legais pertinentes, esta modalidade educativa é considerada, além de um direito, uma importante condição para o exercício da cidadania e para a participação plena na sociedade, incluindo aí a qualificação e a requalificação profissional.

Os artigos 10 e 20 da LDBEN de 1996 fundamentam a concepção de Educação como direito que se afirma independente do limite da idade:

Art. 10 – “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Art. 20 – “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nos termos da Declaração de Hamburgo (1997):

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 03).

Assim, segundo Nóbrega:

[...] a EJA é também um resgate dos direitos violados, da cidadania, da liberdade, da solidariedade, do amor, da esperança e, principalmente, é meio de inclusão social daqueles que foram duplamente excluídos nos seus direitos de cidadão brasileiro. (NÓBREGA,2008, p.02).

Uma Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos (2002), elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos – COEJA, para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos pretende atender à grande demanda de dirigentes e professores de diversas regiões do país. Tal proposta parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estarem atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar. Além disso, é necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental podem ser atingidos por esses alunos.

Como essa proposta para a Educação de Jovens e Adultos é construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental destacar que ela se caracteriza por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- a prática escolar comprometida com a interdependência escola–sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- explicitar a necessidade de que os jovens e os adultos deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade e que todos são capazes de aprender; mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios como fonte de aprendizagem de convívio social e meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 2002, p.8).

Ainda segundo essa proposta:

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é posto como um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio

dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza. (BRASIL, 2002, p.11).

Por fim, frente aos documentos parametrizadores recortados, cabe pontuar a disposição da professora-pesquisadora deste estudo em conciliar tais interesses com as metas de sua ação interventiva. De fato, as linhas orientadoras de tais documentos não traduziram qualquer impedimento para os caminhos traçados neste projeto (cf. Apresentação do projeto-Caderno Pedagógico) pois, de forma AUTORAL, desenhamos uma prática inovadora de ensino de LP que nos ajudou a reconstruir AUTORIDADE junto aos discentes, dando-lhes o devido espaço de PROTAGONISMO. Assim, dadas as orientações dos documentos curriculares, selecionamos as que foram necessárias para a ampliação das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos discentes, através de um trabalho reflexivo da Língua Portuguesa.

Neste sentido, a escolha por uma turma do EJA para desenvolvimento deste projeto já foi um ato autoral que acarretou enormes desafios ante a realidade diversa e adversa que constitui esta sala de aula eleita (cf. seção3.1). Em uma sociedade letrada como a nossa, em que a escolarização – ainda que colocada pelo Estado em último plano - representa um valor muito grande para seus cidadãos, o fato de uma pessoa não ter estado na escola na fase em que deveria estar é uma marca distintiva como o é a pobreza. Em condição de subalternidade, de exclusão, é assim que estes alunos são vistos e se veem. Este é um campo minado de preconceitos gerados pelo Mito da escrita e pela Grande Divisão (Olson, 1997), em que o domínio da escrita representa progresso social, numa relação que leva à inferência de que ela é fundamental para a formação de pessoas civilizadas. Entretanto, o autor mostra que a alfabetização só será funcional, isto é, a escrita só será útil dependendo dos objetivos dos indivíduos envolvidos.

2.1.2.2. Aporte teórico para novas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

De acordo com a Proposta Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (2002), elaborada pela COEJA:

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e o de elaboração de textos. Além dessa dimensão mais voltada às práticas sociais do *uso* da linguagem, o estudo da linguagem envolve, também, a *reflexão* acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido

que produz. Participamos de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. (BRASIL, 2002, p.11).

Nesta direção, tal documento traça a recomendação sobre as metas do ensino de Língua Portuguesa a serem garantidas na Educação de Jovens e Adultos:

[...] um curso que permita ao aluno ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. É importante que o aluno perceba que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas por meio da escuta e da leitura de textos, bem como do frequente exercício de expressar ideias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia que impulsionam novas descobertas, elaboração e difusão de conhecimento. (BRASIL, 2002, p.12).

Em convergência com tais parâmetros, a presente investigação respaldou sua ação interventiva das práticas de **leitura, escrita, oralidade e reflexão metalinguística** nos trabalhos de Miranda (2005, 2006), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz, (2004), Antunes (2003), Koch e Elias (2009), Solé (1998) e outros. É o que passamos a apresentar de modo sucinto.

2.1.2.2.1. O gênero como unidade de aprendizagem

No trato com o texto enquanto processo de interlocução, assumimos como conceito nuclear a noção de gêneros textuais, na concepção de Bakhtin (2003), como formas-padrão “relativamente estáveis” de enunciados, determinadas sócio historicamente. Para o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

O autor dá início a seu estudo sobre os gêneros de discurso ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que tenhamos tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. Também observa que toda essa atividade se concretiza “[...] em forma

de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, com uma composição própria, e com eles operamos de modo inevitável e incontornável, desde que usemos a língua:

[...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.301-302).

Assim, a necessidade do domínio do uso dos gêneros textuais se faz presente em todas as ações de linguagem. Em eventos socialmente organizados, quer sejam no seio familiar, no grupo de amigos do qual fazemos parte, quer sejam na igreja ou no universo escolar, estamos a todo momento fazendo uso de determinados gêneros, como cadastros, fichas, manuais de instruções, receitas, informes, resumos, fichamentos, letras musicais, orações, dentre outros.

Na visão de Schneuwly e Dolz, 2004, é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito. Dessa forma, os autores sugerem o trabalho pautado nos diferentes gêneros textuais, seja orais ou escritos. Acrescentam, ainda, que para que o gênero seja um mediador eficaz, precisa ser apropriado pelo agente como instrumento. Para isso, o sujeito deve construir os esquemas básicos de sua utilização em função das circunstâncias sociais.

Assumida tal perspectiva de gêneros textuais como práticas de linguagem convencionalizadas veiculadas pela rede de usos de uma língua, desenvolvemos nossa ação pedagógica voltada tanto para a produção quanto para a recepção textuais, orais e escritas.

Com caráter amplo e cotidiano, a proposta de intervenção desenvolvida para o ensino de Língua Portuguesa ancorou-se, como já afirmado (cf. subseção 2.1.1.4), na Hipótese da via de mão dupla, através da qual Miranda (2006) defende a força da Modelagem e integra, de modo holístico, todas as práticas de linguagem. Assim, do conhecimento Velho, dominado pelo aluno, para o Novo ou vice-versa, buscam-se explorar, em reflexão metalinguística “inteligente e inteligível” (MIRANDA, 2006, p.49), as estratégias discursivas e linguísticas capazes de conduzir o aprendiz pelo mundo do texto oral ou escrito, de modo a trazer a luz os segredos, as magias da linguagem. Desta forma, partindo do Velho, o professor desenvolve sua ação diagnóstica, reconhecendo os saberes e dificuldades de seu alunos e, a partir daí, seleciona o Novo, capaz de trazer os modelos necessários para a ampliação do repertório do aluno.

Neste fazer, gêneros textuais são selecionados – incluindo aí a ordem literária – como a **unidade de aprendizagem por excelência**.

Em nossa proposta interventiva foram contemplados como **unidades de aprendizagem centrais** os gêneros Documentário, Debate regrado, Artigo de opinião, Assembleia e Seminário, contemplando as práticas de oralidade, leitura, escrita, e reflexão metalinguística. Tal escolha envolveu o dialogo autoral com o Planejamento Unificado por bimestre dos gêneros textuais no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé (Cf. subseção 2.1.2.1). Outros gêneros textuais foram trabalhados em nossos projetos pedagógicos, como a poesia, a reportagem, sem ocupar, contudo, o mesmo espaço reflexivo dedicado às unidades de aprendizagem centrais.

Passamos a uma definição sucinta dos gêneros textuais trabalhados que tiveram, em conjunto, a meta, definida neste projeto, de formar cidadãos através do ensino de Língua Portuguesa (cf. Introdução). Formar cidadãos ativos na sociedade é uma das tarefas da escola. Para uma pessoa adulta, que retoma seus estudos, o desejo maior é o de se preparar para o trabalho, de ter autonomia e de se dar bem profissionalmente. Portanto, os gêneros foram escolhidos por potencializar a capacidade de reflexão e de construção de argumentação embasada sobre determinado assunto e ampliar a condição de cidadania dos alunos, fortalecendo o Protagonismo e a Rede de cooperação pleiteadas como categorias interventivas deste projeto (cf. subseção 2.1.1.1 e 2.1.1.3 respectivamente).

Tais escolhas também casam perfeitamente com a proposta dos PCNs de levar o aluno, através da leitura, a identificar juízos de valor associados à linguagem e à língua, por meio do levantamento e análise tanto dos indicadores linguísticos como extralinguísticos presentes no texto. Nesse sentido, a fim de atender às diversas demandas sociais, responder aos distintos propósitos comunicativos/expressivos e ainda revelar as diferentes condições de produção do discurso, os PCN's atestam que um dos objetivos gerais visados no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental situa-se na utilização da linguagem na escuta e produção de textos orais. Assim, espera-se “que o aluno amplie o domínio ativo do seu discurso” (PCN, 1998, p. 32) proporcionando amplitude de sua participação social no exercício da cidadania.

O **Documentário** foi o primeiro gênero trabalhado. Levar a mídia cinematográfica até as escolas, sem apenas criar um momento de lazer e descanso que repete a sala de TV em sala de aula, constitui-se como uma tarefa de grande relevância e desafio. A meta é intervir de forma positiva na interpretação das imagens veiculadas pelos meios de comunicação, fazendo com que o aluno seja um espectador mais crítico e exigente a respeito do que a mídia produz.

Segundo Nichols, 2005, o Documentário é um filme não-ficcional que se caracteriza por ser uma representação parcial e subjetiva da realidade. Ele ativa nossa percepção estética como também nossa consciência social. Conforme analisou Nichols “se uma questão não foi ainda definitivamente resolvida, ou não se pode chegar a um consenso, o vídeo e o filme documentário colocam-se exatamente nesse território” (NICHOLS, 2005, p.135).

O **Debate Regrado** pode ser definido, de acordo com o Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2009, p.94) como “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento”. Como um gênero oral, deve ser visto como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos ao defenderem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta (Schneuwly e Dolz, 1998). O objetivo desse gênero é encontrar, através do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão. Enfim, é uma experiência enriquecedora para a sala de aula pois, além de desenvolver a linguagem oral, permite o exercício da cidadania.

O **Artigo de Opinião**, segundo Costa (2009), pode ser definido como um texto dissertativo ou expositivo, “que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato noticiado ou tema variado (político, cultural, científico, etc.)” (COSTA, 2009, p.36). A proposta de se trabalhar com tal gênero surgiu da necessidade de aproximar os alunos desse gênero textual no ambiente discursivo escolar, pois ele garante aprendizagem eficaz e amplia a visão de mundo dos estudantes que não têm o hábito de escrever textos de uso social.

Bazerman (2006) ressalta que cabe ao professor identificar os enunciados que seus alunos estão prontos para produzir, mediante o desafio de observar o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Para o autor, a escolha estratégica de gêneros que são levados para a sala de aula pode ajudar a introduzir os estudantes em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual (BAZERMAN, 2006, p 31).

O gênero **Assembleia** foi também contemplado em nossa proposta, pois, conforme afirma Puig (2000, apud Tognetta e Vinha, 2008, p. 61), ao tratar sobre as escolas democráticas, a assembleia é “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. Para o autor, as assembleias são reuniões feitas não apenas para dialogar, mas também, entre outras funções, para informar.

Segundo Tognetta e Vinha:

O procedimento das assembleias não é recente, já existindo há tempos em escolas que se propuseram a criar espaços democráticos de participação de todos os envolvidos no processo de educação: as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que dela participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: Formar sujeitos autônomos (TOGNETTA e VINHA, 2008, p.60).

Por fim, o gênero **Seminário** que, segundo Dolz *et al* (2004), é “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada (explicitamente), para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa” (Dolz *et al*, 2004, p.218). Tal gênero é habitualmente usado na escola em disciplinas como Geografia, História e Filosofia, onde, via de regra, o que conta é o domínio do conteúdo apresentado e não o “desenvolvimento da capacidade linguístico-comunicativa dos alunos” (GOULART, 2005, p. 01), isto é, não se leva em conta “a maneira como esse conhecimento é transmitido à plateia” (p.11). Tal responsabilidade – a sistematização do gênero *seminário* - ficaria a cargo do professor de Língua Materna, o que também, via de regra, não acontece.

Nas palavras de Goulart esta crítica e recomendação:

O que está em jogo, neste caso, não é apenas um tema que serviu de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos, mas, sobretudo, o processo de apropriação de um gênero secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem. Nesse processo de apropriação, os alunos deveriam ser levados a refletir sobre o próprio lugar de enunciação que o expositor deve ocupar. Isso significa dizer que a atividade de seminário, tal como propomos, deve motivar nos alunos a autonomia com relação à tomada da palavra (GOULART, 2005, p. 80).

Ainda segundo Goulart (2005), existe uma crença fortemente desenhada durante a formação profissional do futuro professor: a de que a escola é o lugar para o trabalho sistemático dos gêneros escritos. A autora conclui que, ao final do Ensino fundamental ou até mesmo Médio, não é difícil constatar que os estudantes não desenvolveram proficiência no gênero seminário. Ela afirma que:

Dar primazia aos gêneros escritos seria ignorar o fato de que as atividades humanas de interação acontecem em sua grande maioria por meio de manifestações orais que estão cada vez mais frequentes nas novas mídias pertencentes à cultura eletrônica: videoconferência, teleconferências, e etc (GOULART, 2005, p.34).

2.1.2.2.2. *Contribuições para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem*

No desenvolvimento desta proposta, outros autores, no campo da Linguística Textual, também trouxeram contribuições para nossas práticas. Em relação à **escrita**, Antunes (2003), discutindo-a em sala de aula, pontua o necessário propósito funcional dessa prática:

Toda escrita, responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sócio comunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga conhecimento produzido pelo grupo (ANTUNES, 2003, p. 48).

E como processo interativo/comunicativo, as práticas de escrita envolvem saber o que escrever, como escrever, para quem escrever, e principalmente ter o que dizer, o que de fato vai se dizer ao outro. Como bem diz Antunes (2003):

A atividade da escrita, é então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical), que supra a deficiência do “não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Ainda com relação à escrita, segundo Koch e Elias (2009), numa concepção dialógica da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, que é considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, interacionais.

Conforme o ponto de vista das autoras, a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve muitas estratégias como a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão, o balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor, o objetivo da escrita e a revisão da escrita ao longo de todo o processo.

Essas estratégias mostram que produzir um texto supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares que vão desde o planejamento do que se vai escrever até a revisão do texto.

Esta perspectiva interacionista da escrita revela, portanto, que tal atividade precisa ser vista como um processo que exige reflexão crítica, não resultando apenas do uso ou domínio do código, nem tão somente das intenções do escritor. Além disso, reconhece-se a escrita, pelo caráter dialógico, como uma prática social situada.

Este caráter funcional da escrita reivindicado por Antunes (2003) e essa visão dialógica proposta Koch e Elias (2009) e por muitos outros autores dentro das fileiras da Linguística Textual convergem claramente, a nosso ver, com uma perspectiva em que tal prática é pensada em termos da unidade de aprendizagem eleita para nossa ação pedagógica - o **gênero textual** com sua finalidade comunicativa, com seu modelo de estrutura convencionalizada e, portanto, estável (e não estática!) em nossas práticas sociais de linguagem. Outro aspecto fundamental está em pontuar, ainda uma vez, que, em termos da Hipótese da via de mão dupla (MIRANDA, 2006) assumida em nossa intervenção (cf. subseção 2.1.1.4), a escrita pressupõe Modelos, pressupõe aprender através do outro, parafraseando, replicando estratégias; pressupõe ser regulado-pelo-outro para se chegar ao voo livre da autorregulação, da autonomia.

No que respeita às práticas de **leitura**, foram relevantes para este projeto os estudos que discutem as estratégias de aproximação do texto pelo leitor em sala de aula. É o caso do trabalho de Solé (1998) no qual a autora mostra que essa atividade exige motivação, objetivos claros e estratégias. A autora pontua a existência de estratégias a serem utilizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Para o momento anterior à leitura, destacamos dentre as estratégias apresentadas por Solé (1998), (i) a antecipação do tema ou da ideia central com base nos elementos paratextuais; (ii) o levantamento de conhecimento prévio sobre o assunto e (iii) a formulação de expectativas com relação a formatação do gênero. Durante a leitura, a autora também aponta estratégias primordiais, como o movimento de (i) confirmação, rejeição ou ratificação das antecipações criadas antes da leitura; (ii) construção do tema; (iii) esclarecimento de inferências ou consulta do dicionário de termos desconhecidos; (iv) formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; (v) construção do sentido global do texto e (vi) identificação das pistas que mostram a posição do autor.

Finalmente, como estratégias para o momento posterior à leitura, a autora propõe: (i) a identificação da ideia principal; (ii) a elaboração de resumo; (iii) a formulação e resposta de perguntas, com a finalidade de verificar as impressões sobre a leitura e construir uma visão crítica sobre o texto.

Tais estratégias de leitura foram trabalhadas e desenvolvidas em nosso projeto interventivo como um exercício metalinguístico com vistas à formação de leitores autônomos,

capazes de refletir sobre sua própria compreensão e estabelecer relações entre o que leem e o que faz parte de seus acervos pessoais, sendo capazes de transformar seu conhecimento. A noção de Modelagem vinculada aos gêneros textuais sempre esteve presente de modo a formar a um só tempo, o receptor consciente e crítico e também o produtor de textos. Vale reiterar ainda que, para Miranda (2006), as estratégias de compreensão leitora não só ensinam a ler, como também a escrever, uma vez que, imitando bons modelos, o aluno vai aos poucos construindo sua autonomia, sua condição autoral.

Quanto às práticas de **oralidade**, Miranda (2006) realça que pouco se reflete em sala de aula sobre o papel dessas práticas na sociedade. Entretanto, a autora pontua que, com o advento do conceito de letramento, passou-se a reconhecer que “a entrada no mundo letrado não implica apenas o domínio das práticas escritas, mas também uma ampliação do domínio dos gêneros da oralidade” (MIRANDA, 2006, p.50-51).

Miranda (2005) também aponta para a necessidade da educação da oralidade com um objetivo que contemple, de modo mais amplo, o aprendizado dos gêneros orais públicos como uma forma de se estar apto para as situações sociais do exercício da cidadania para além dos muros da escola. A autora sinaliza uma relação entre a educação da oralidade e a educação de valores éticos e morais de modo a se enfrentarem as práticas interacionais conflituosas vigentes em nossa sociedade, nas quais faltam delicadeza, polidez; nas quais não há atenção e intenção partilhada entre os interlocutores, não há o reconhecimento dos limites hierárquicos, das regras que organizam os diferentes papéis comunicativos nos diversos contextos. Enfim, são práticas que nos convidam, ou mesmo convocam, para a educação da oralidade em sua relação com valores de cidadania.

Em torno de tais práticas de leitura, escrita e oralidade é que **a reflexão metalinguística** se instaura, transformando um ensino de gramática árido e estéril, baseado na “decoreba”, em uma reflexão inteligente sobre os recursos de uso da linguagem e da Língua Portuguesa.

Miranda (2006) mostra que “há uma distância entre a prática de reflexão metalinguística desejável e a prática convencional do ensino de gramática” (MIRANDA, 2006, p.47). A autora sugere que a reflexão metalinguística, integrada às práticas de produção e recepção textual, deve ser pensada nos seguintes termos:

- (i) pela mediação do professor, levanta-se o diagnóstico sobre o conhecimento do aluno (acertos e dificuldades), o que serve ao planejamento da ação em busca de recursos de textos modelares a serem “parafraseados” pelo aluno. (MIRANDA, 2006, p.49);

- (ii) pela definição de um conteúdo programático derivado do diagnóstico, ou seja, pela eleição de um conjunto de fenômenos linguísticos a serem trabalhados no que tange ao domínio das estruturas linguísticas e das estratégias discursivas.(MIRANDA, 2006, p.47).

Assim, a autora pontua que a reflexão metalinguística no Ensino Fundamental leve em consideração as estruturas linguísticas “sem perder de vista a diversidade de usos linguísticos, abrangendo também as estratégias discursivas necessárias ao domínio de gêneros textuais orais e escritos, e abrangendo ainda os aspectos notacionais da escrita(...)” (MIRANDA, 2006, p.91-92).

2.2. Base teórica semântica para as ações diagnósticas e avaliativas finais

Como exposto anteriormente, seguimos a proposta de análise de discurso dos discentes em desenvolvimento no nosso macroprojeto (MIRANDA e BERNARDO, 2013), baseada na Semântica de Frames (FILLMORE, 2009[1982]; SALOMÃO, 2009) e no projeto lexicográfico FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>). A escolha do modelo da Semântica de Frames para a análise dos discursos discentes deve-se ao caráter empírico deste modelo que nos permite um melhor entendimento do cenário e dos sujeitos investigados. Assim, através dos Relatos de Práticas dos alunos, coletados no início e no final da aplicação do projeto, fizemos um mapeamento dos frames evocados, o que nos permitiu a interpretação dos dados e a comparação de suas vivências como alunos de LP antes e depois da aplicação desse projeto (cf. cap 4, subseção 4.3.1)

Passemos, então, à apresentação sucinta dos fundamentos básicos da Semântica de *Frames*.

2.2.2. A Semântica de Frames

A Semântica de *Frames* teve início no final da década de 1970 e representa um dos modelos teóricos da Linguística Cognitiva de maior notoriedade. De acordo com Chishman e Minghelli (2013, p.135 *apud* FONSECA & MIRANDA, 2014) tal modelo corresponde a uma

proposta que leva em consideração o significado enciclopédico e a representação do significado da palavra:

Considerando o significado enciclopédico, a referida teoria compromete-se em desvelar o conhecimento associado às palavras, um conhecimento convencional que advém da experiência e da cultura, o qual é representado no nível conceptual e armazenado na memória a longo prazo. (CHISHMAN; MINGHELLI, 2013, p.135 *apud* FONSECA & MIRANDA, 2014).

Charles J. Fillmore adotou o termo *frame* para designar sistemas de conceitos relacionados de tal maneira que, para ser possível compreender um, necessariamente, deve-se entender toda a estrutura na qual ele se vincula. Se um é acessado, isso sinaliza que todos os demais conceitos foram também disponibilizados (Fillmore 1982, p.111).

Fillmore (2009[1982], p. 25) anuncia o conceito de *frame* dizendo que:

Pelo termo “*frame*” eu tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal forma que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual ele se encaixa; quando um dos conceitos é introduzido em um texto ou em uma conversa, todos os demais conceitos são automaticamente acessados. (Fillmore (2009[1982], p. 25).

E ainda, segundo o autor, o termo *frame* pode ser designado como

[...] um sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto motivador. [...] Contexto motivador é um conjunto de conhecimentos, um padrão de práticas ou a história de alguma instituição social dentro dos quais a criação de uma categoria específica na história de uma comunidade linguística se torna inteligível. (Fillmore (2009[1982], p. 34).

Como mostra Salomão (2009), a noção de *frame* é trazida por Fillmore (1975) ao discutir a insuficiência do modelo da semântica composicional na análise da significação das palavras, às quais eram atribuídas condições necessárias e suficientes para sua inserção em uma dada categoria significativa.

Miranda e Bernardo, no artigo “Frames, discurso e valores” (2013), retomam Fillmore (1982) mostrando que o modelo da Semântica de Frames se delineia como “um programa de pesquisa sobre semântica empírica e como um modelo descritivo para apresentar o resultado de tal pesquisa” (FILLMORE, 1982, p.111 *apud* MIRANDA e BERNARDO, 2013).

Já no ensaio “O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais”, Miranda e Lima (2013), mostram que, ao longo de quatro décadas, Fillmore realizou um sólido projeto de pesquisa sobre semântica empírica, que enfatiza a continuidade entre linguagem e experiência, denominado Semântica de Frames e que o alcance desse projeto vai do léxico à gramática e ao texto. Conforme mostram as autoras, Fillmore define seu modelo como uma Semântica da Compreensão (U-Semantics) em contraposição a uma Semântica da Verdade (T-Semantics), partindo, portanto, da insuficiência da descrição do significado lexical em termos de uma lista de condições necessárias e suficientes. Nesse enquadre, nega o caráter estritamente composicional do processo de significação e a divisão entre enciclopédia e dicionário, praticada por estas análises componenciais. (FILLMORE, 1985 apud MIRANDA e LIMA, 2013).

Analisar um texto dentro dessa perspectiva é, portanto, um caminho válido uma vez que os *frames* oferecem bases conceituais para os sentidos relacionados a uma palavra (Unidade Lexical) e às outras semanticamente relacionadas a ela. Dessa forma, através desse modelo, podemos interpretar as vozes dos discentes a fim de conhecer seus modos de pensar relacionados às suas vivências em sala de aula de Língua Portuguesa.

Utilizamos, também, o projeto lexicográfico computacional - a FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>), derivado da teoria da Semântica de Frames e que trouxe importantes recursos analíticos a esta proposta. É o que apresentamos a seguir.

2.2.3. O projeto FrameNet

A *FrameNet* é um projeto lexicográfico computacional desenvolvido na Universidade de Berkeley (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>), que possui como base a Semântica de *Frames* e apoia-se em evidências extraídas de um *corpus*. O esforço da *FrameNet* (Ruppenhofer et al. 2010) é sistematizar a relação entre as palavras no processo de constituição de significados. Para tal, convencionam-se as seguintes terminologias: frame, Elemento de Frame (EF), e Unidade Lexical (UL). O frame é compreendido como a modelagem de estrutura de conhecimento reconhecível culturalmente; o EF é composto de atores, ferramentas e circunstâncias que modelam e constituem os frames, por último, a UL é o pareamento de uma forma, com suas flexões, a um significado específico.

Tal projeto tem o objetivo de descrever sintática e semanticamente as unidades lexicais (UL) que evocam os *frames* da língua inglesa, bem como de outras línguas. Baseada em evidências extraídas de um vasto *corpus* eletrônico, a anotação lexicográfica parte de duas

categorias teóricas - as categorias Unidade Lexical (UL) e *frames*. Entendida como o pareamento de uma forma com um único significado, uma UL evoca, portanto, um único *frame*. Vinculado a esse projeto, temos o Projeto *FrameNet* Brasil (<http://www.ufjf.br/framebr/>).

O primeiro passo para a anotação lexicográfica, conforme mostram Gamonal e Torrent (2013) acontece a partir da análise de uma UL específica no corpus. Essa palavra, evocadora de *frame*, é considerada um predicador, como substantivos, adjetivos e verbos. Após essa busca, realiza-se o mapeamento da valência semântica e sintática desses itens lexicais, que acontece essencialmente em três camadas: Elemento de Frame, Função Gramatical (FG) e Tipo Sintagmático (TS).

Por exemplo, a sentença *O Jalapão apresenta um panorama de perder o fôlego*, a Unidade Lexical *apresentar* evoca o frame ATRAÇÃO_TURÍSTICA (Gamonal 2013). A valência dessa UL é preenchida pelo EF Lugar, O Jalapão, com EF Externo – que representa o sujeito gramatical da sentença – e PT Sintagma Nominal; *um panorama de perder o fôlego* é analisado como FE Atração, com GF Objeto Direto e PT Sintagma Nominal. Já o EF Turista não é instanciado na sentença, mas atua como Instanciação Nula Definida (no inglês, DNI), pois, ainda que não seja retomado pelo texto, infere-se que o turista seja o ator principal da experiência turística.

Esse procedimento é realizado com várias sentenças com a UL escolhida e com outras que possam se agrupar semanticamente a ela. A estruturação de um *frame* acontece a partir desse estudo, pois possibilitará especificar como se dá, no caso, a experiência do Turista com a Atração. Finalizado o processo de análise dos dados, uma ferramenta realiza o sumariamento das valências encontradas, ou seja, encontram-se os padrões, tanto semântico quanto sintático, das ULs.

No caso do modelo de análise do discurso desenvolvida em nosso macroprojeto, os procedimentos analíticos focalizam, fundamentalmente, o nível semântico, anotando apenas os tipos de EFs, sem desconsiderar, contudo, as funções gramaticais predicadas pela UL na evocação do *frame*. De fato, vale lembrar que nos colocamos como USUÁRIOS da *FrameNet* e não como seus colaboradores no trabalho de lexicografia que realiza. Assim, fazemos um uso social de seu acervo de *frames* para interpretar a voz de nossos alunos, valendo-nos de suas categorias para análise e também para a criação de novos *frames* não encontrados neste dicionário.

Assim, esses instrumentos foram de suma importância pois, por meio das anotações das Unidades Lexicais e do levantamento dos *frames* evocados pelos discentes em seus discursos (e considerada suas frequências de ocorrência), passamos a compreender melhor o

cenário investigado, respeitado o olhar, a perspectiva instaurada por estes sujeitos. Tal empreendimento analítico contou com a contribuição dos bolsistas de Iniciação Científica vinculados a nosso macroprojeto.

A análise semântica do discurso discente se fez seguir de uma leitura interpretativa baseada nos fundamentos interdisciplinares que sustentaram o rumo de nossa intervenção em sala de aula de LP, como apresentamos neste capítulo à subseção 2.1.2.

Passemos, então, aos fundamentos metodológicos desta pesquisa.

3. METODOLOGIA – A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA

“O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.”
(BORTONI-RICARDO, 2008, P.32-33).

Levando em consideração o caráter interventivo – e **não pontual** - desta proposta de trabalho e o objetivo do PROFLETRAS que visa à efetiva profissionalização de seus alunos-professores de modo a serem capazes de pensar sua prática de modo **autoral**, assumimos, neste projeto, fundamentos metodológicos que, de modo coerente, ajudaram a constituir este cenário de pesquisa desejado.

Tais fundamentos envolvem a assunção de uma abordagem participativa de pesquisa – **a pesquisa-ação** – e o conceito de professor-participante/pesquisador requerido por tal abordagem. O processo de reflexão contínuo envolvido no papel do professor-pesquisador é tomado, nesta pesquisa, como um forte vetor de mudanças do ato pedagógico, de modo a incluir a voz e vez de seus atores em prol de um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM para o ensino de LP.

Sendo assim, começamos por apresentar, na seção 3.1, o cenário investigativo eleito para este projeto – a escola e seu ambiente urbano. Na seção 3.2 são apresentados os

fundamentos metodológicos que ancoraram o processo interventivo - um **Estudo de Caso** (subseção 3.2.1) dentro do modelo de investigação participativa, **a pesquisa-ação** (subseção 3.2.2). Para a constituição de um corpus diagnóstico/avaliativo sobre as experiências dos alunos enquanto estudantes de LP, adotamos, no início e no fim do processo interventivo, a **narrativa** escrita (Relatos de Práticas) como instrumento de pesquisa (subseção 3.2.3).

Na seção 3.3 serão apresentados os instrumentos investigativos usados para a etapa diagnóstica inicial e para a etapa diagnóstica e avaliativa final: um questionário semiaberto voltado para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (subseção 3.3.1) e um Relato de Práticas dos discentes (subseções 3.3.2); na subseção 3.3.3 trataremos dos instrumentos reflexivos auxiliares usados ao longo do processo interventivo pelo professor-pesquisador e pelos discentes - os Diários de Bordo. Por último, na seção 3.4 explicitaremos os procedimentos para a análise de tais instrumentos.

3.1 O *Lócus* investigativo

O cenário de minha pesquisa é uma sala de aula de 9º ano do Ensino Fundamental-EJA – pertencente à escola pública municipal Professora Elza Rogério, localizada na cidade de Muriaé, município da Zona da Mata de Minas Gerais.

Essa escola está localizada no bairro Gaspar e os alunos são oriundos do próprio bairro e de suas adjacências, como Santa Luzia, Sofocó, e localidades da zona rural.

Em relação às condições socioeconômicas, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), capítulo “Identificação”, a maioria das famílias é de baixa renda, recebendo em média um salário mínimo, sendo que, em muitos casos, as pessoas praticam serviços informais que não geram uma renda fixa.

O referido capítulo também mostra que, de acordo com a realidade brasileira na qual a E.M. Professora Elza Rogério está inserida, verificam-se, dentre as já citadas, outras características sociais que se refletem no processo de ensino e aprendizagem. Exemplifica-se com a desigualdade social, a individualidade, os valores distorcidos, a violência, dentre outros.

Cabe pontuar que a EJA é um dos projetos da escola, mas que, por motivos de acesso, suas salas de aula funcionam em outra escola municipal- Professora Odaleia Oliveira Morais de Azevedo, localizada no bairro da Barra, que funciona em turnos diurnos e com Ensino Fundamental 1. As dependências da escola utilizadas pela EJA são: três (3) salas de aulas, uma (1) sala de professores com um (1) banheiro, a cozinha, o pátio que fica no andar de baixo e os banheiros desse mesmo andar.

Os alunos que frequentam a EJA são oriundos de vários bairros da cidade como Santa Terezinha, Cardoso de Melo, Gaspar, Dornelas, Porto, Inconfidência, Barra, dentre outros. Assim como na Escola Elza Rogério, a realidade na qual estes alunos estão inseridos revela características que se refletem na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem como a desigualdade social e a violência.

Quanto à violência, atribui-se a sua origem, na maioria dos casos, ao tráfico de drogas que é muito presente no bairro onde fica a escola e nos outros bairros onde moram os alunos. Segundo pesquisa do site *radiomuriae.com.br*, de fevereiro de 2015, dos 34 casos de homicídios na cidade, pelo menos 30 estavam diretamente ligados ao tráfico de drogas.

Em prol de maiores chances de superação desta realidade, o PPP da escola, em relação à desigualdade social, destaca a importante tarefa de conscientização desta instituição de ensino de modo a impedir que os indivíduos sejam manipulados e não percebam as contradições desta sociedade.

Atualmente a escola Municipal Elza Rogério atende a 300 alunos, divididos entre o Ensino Fundamental 1 e 2, regular e EJA. Oferece também AEE, serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino, que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Ainda quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola, cabe reconhecê-lo como um documento que busca se colocar como um instrumento de conciliação das diferenças, de construção de responsabilidade compartilhada por todas as pessoas da comunidade escolar.

Contudo, entre a intenção e o gesto, percebe-se, de fato, na escola um ambiente fortemente desfavorável à aprendizagem. Os indicadores disto observáveis cotidianamente são as reclamações dos professores em relação ao desinteresse, à falta de atenção nas atividades propostas, à indisciplina e à falta de respeito entre os alunos e entre eles e os professores.

Este clima se repete na sala de aula de LP escolhida como cenário desta pesquisa, o que nos levou, conforme anunciado (cf. Introdução), a eleger tal questão como objeto de pesquisa. Trata-se de uma turma do EJA, escolhida exatamente por ser atípica, pelo fato de uma parte dos alunos estar em situação de vulnerabilidade social e, além disso, por ser uma turma na qual as diferenças etárias são grandes- alunos entre 17 e 60 anos, o que configura anseios e visões de mundo diferentes, gerando muitas situações de conflitos provocadas por alunos indisciplinados, dispersos, desinteressados, que conversam fora de hora, perturbando fortemente o ambiente de aprendizagem.

Sendo assim, esta proposta de intervenção foi elaborada com vistas a construir um ambiente onde esses conflitos que tanto atrapalham o processo de ensino-aprendizagem não mais existam ou, ao menos, diminuam, e a construção do conhecimento se realize, de fato.

Passemos, então, à apresentação do tripé metodológico deste projeto de pesquisa.

3.2 O aporte metodológico do projeto

A seguir, são apresentadas, de modo sucinto, as bases metodológicas deste trabalho, que se configura como um **Estudo de Caso**, de natureza interventiva, definindo-se como **pesquisa-ação**. Os fundamentos para uso da **narrativa** como método de pesquisa são apresentados por fim.

3.2.1 O Estudo de caso

O conceito de Estudo de caso sempre envolve uma instância em ação e se define pela busca de contribuição para a melhor compreensão dos fenômenos individuais, dos processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para se entender a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Yin (2001, p.32) define o Estudo de Caso como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ainda segundo Yin (2001) um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

Ponte (1994) define o estudo de caso da seguinte maneira:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (PONTE, 1994, p.3).

De acordo com Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do Estudo de caso difere do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

Por tais características o Estudo de caso, que vem se constituindo como uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo, define a natureza desta pesquisa interventiva. Temos um cenário delimitado - uma sala de aula do EJA de uma escola pública municipal da Zona da Mata do estado de MG, com atores específicos, um docente-pesquisador e 23 discentes, onde buscamos, mediante instrumentos específicos, avaliar e compreender as práticas educativas e as interações vivenciadas de modo a intervir e construir um ambiente favorável ao aprendizado, durante um tempo igualmente delimitado, o período letivo de 2017.

3.2.2 *A pesquisa-ação*

Por seu caráter investigativo e interventivo, esta pesquisa também se define pela pesquisa-ação, que se configura como um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que, através dela, se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

Como bem diz Morin (2004):

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. [...] permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática (MORIN, 2004 p.56).

Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248), ampliam esta forma de entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Logo, a pesquisa-ação é uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se requer melhorar a compreensão da mesma. Nessa perspectiva Thiollent (1986) caracteriza a pesquisa-ação como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou do problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa (THIOLLENT, 1986, p.03).

Bortoni-Ricardo (2008) mostra ao professor que é possível realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, enfatizando que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

Como percebemos, a pesquisa-ação passa a desenvolver-se como objeto valioso e promissor nesse cenário de reedificação, onde percebe-se a sua indicação para além das ciências sociais e da psicologia, alcançando os domínios da área do ensino.

Assim, a pesquisa-ação adentrou os campos educacionais na expectativa de que o uso desta viesse a contribuir para extirpar a inquietante lacuna até então existente entre teoria e

prática, já que uma das características definidoras deste tipo de pesquisa está na meta de intervenção na prática de modo inovador. Tais questões nos indicam que a ação que transforma tende a acontecer no decorrer do próprio processo de pesquisa e não exclusivamente como uma consequência possível de uma recomendação ou orientação na etapa final ou conclusiva do projeto.

Dessa maneira, tal modo de pensar e fazer pesquisa se fez como uma escolha necessária neste projeto uma vez que o que busquei e busco não é uma experiência bonita, mas passageira, esporádica. **Busco um mergulho em minha prática de modo a ressignificá-la e a fazer-me profissional e não mais um repetidor de velhas fórmulas.** Em outras palavras, meu projeto, como professora-pesquisadora, me moveu em direção a um **Ambiente perene de aprendizagem** em que, ensinando LP, eu pudesse formar cidadãos. Para chegar mais perto de tais metas – o que não acontece como um milagre – precisei aprender o caminho da reflexão e da coragem.

3.2.3 *A narrativa como instrumento investigativo*

Barthes (1976, apud CUNHA, 2009, p.4) afirma que “o ser humano é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo através das histórias que conta.” Na mesma direção, para Delory-Momberger (2008, p.37) “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.”.

A história de uma vida acontece na narrativa. É o que nos diz a autora de forma mais específica:

O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Na mesma perspectiva, Connelly e Clandinin (1990, apud CUNHA, 2009, p.4), teóricos americanos dedicados a estudos sobre as narrativas, nos lembram que:

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva

a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CONNELLY e CLANDININ, 1990, apud CUNHA, 2009, p.4).

Nessa perspectiva, a narrativa pode ser útil tanto como instrumento na pesquisa educacional, quanto como método, pois possibilita ao pesquisador capturar a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana. Para Cunha (1997, on-line), pesquisadora brasileira da área educacional, “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores.”. Ao narrar, o ser humano simultaneamente produz e compartilha novos conhecimentos com seus interlocutores.

Sobre a pesquisa narrativa, Bolívar (1997, p.2) afirma que “contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos, feitos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. Kramer (1998, p.23) contribui afirmando que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”.

Dessa forma, tomamos, no início e no fim deste projeto interventivo, os discursos dos alunos, de base narrativa (Relatos de Prática), como material que foi analisado em busca da perspectiva dos mesmos sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP ao longo de sua escolaridade. Os Relatos de Prática discentes foram analisados em duas perspectivas:

- a) Relato inicial- uma simples análise de **conteúdo** realizada pela professora-pesquisadora em busca de indicadores para repensar e reavaliar suas práticas pedagógicas, na busca por um processo de efetivo ensino-aprendizagem;
- b) Relatos inicial e final - uma análise do discurso discente a partir do modelo baseado na Semântica de *Frames* (cf. subseção 2.2.1), realizada com a colaboração dos pesquisadores iniciantes (bolsistas de Iniciação Científica do grupo de pesquisa, de modo a se proceder a uma análise comparativa entre a perspectiva inicial e final dos discentes e obter-se um diagnóstico avaliativo final acerca da efetiva transformação provocada pelo projeto.

A seguir, passamos à apresentação dos dois instrumentos investigativos utilizados.

3.3 Os instrumentos investigativos

Dois foram os instrumentos de pesquisa utilizados:

- i. Um questionário semiaberto voltado para o mapeamento da realidade socioeconômica e cultural dos alunos;
- ii. Um Relato de Práticas dos alunos, relacionado às suas vivências na escola, como alunos de Língua Portuguesa.

Na etapa diagnóstica inicial os dois instrumentos foram utilizados e, na etapa diagnóstica e avaliava final, o instrumento Relato de Práticas, com um ajuste de conteúdo, foi reaplicado com vistas à comparação de perspectivas no início e fim do projeto.

3.3.1 O questionário semiaberto

O primeiro instrumento investigativo trata-se de um questionário semiaberto, que foi produzido tomando como base o modelo utilizado em nosso macroprojeto (cf. Introdução) por vários pesquisadores do PROFLETRAS (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016) e do PPG Linguística (BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013 e LOURES, 2013). A partir deste modelo foram feitas as devidas alterações de modo a atender a realidade escolar em foco neste estudo.

Instrumento 1 - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Caro(a) aluno(a), as questões propostas a seguir constituirão importante material de contribuição para o desenvolvimento da segunda etapa do projeto “ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – DA FORMAÇÃO DOCENTE À SALA DE AULA” realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Este projeto objetiva propor novos caminhos para a formulação de práticas de ensino mais significativas para as aulas de língua portuguesa. A pesquisa realizada com essa motivação necessitará de sua participação comprometida e consciente, por isso responda as questões com seriedade e honestidade. Você responderá a seguir um questionário para que possamos conhecer um pouco mais sobre você, sua vida familiar, hábitos e preferências.

Nome:

Idade:

Sexo: M () F ()

Religião:

Bairro em que mora:

1- Como você se considera?

- a) Branco
- b) Pardo
- c) Negro
- d) Indígena
- e) Amarelo

VAMOS FALAR SOBRE SUA FAMÍLIA!

2- Com quem você mora?

3- Quantas são as pessoas que moram com você?

- a) Uma a três
- b) Quatro a sete
- c) Oito a dez
- d) Mais de dez

4- A casa em que você mora é:

- a) Própria
- b) Alugada
- c) Emprestada

5- Qual é o nível de escolaridade de seu pai/responsável?

- a) Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano)
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Médio completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Superior completo
- f) Ensino Superior incompleto
- g) Mestrado e/ ou Doutorado
- h) Não sabe responder

6- Qual é o nível de escolaridade de sua mãe/responsável?

- a) Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano)
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Médio completo
- d) Ensino Médio incompleto
- e) Ensino Superior completo
- f) Ensino Superior incompleto
- g) Mestrado e/ ou Doutorado
- h) Não sabe responder

7- Qual é o trabalho de seu pai / responsável?

8- Qual é o trabalho de sua mãe / responsável?

9- Indique com que frequência você e seus familiares realizam, juntos, as atividades descritas abaixo:

| | Às vezes | Sempre | Nunca |
|---------------------------|-----------------|---------------|--------------|
| Fazer as refeições à mesa | | | |
| Ir ao Cinema | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| Ir ao Teatro | | | |
| Ir a shows de música ou dança | | | |
| Ouvir Noticiários no rádio | | | |
| Ouvir outros programas no rádio | | | |
| Assistir filmes/ séries na TV | | | |
| Assistir Noticiários na TV | | | |
| Assistir outros programas na TV | | | |
| Ir a museus ou exposições de arte | | | |
| Conversar | | | |
| Jogar baralho ou outros jogos de tabuleiro | | | |

VAMOS FALAR SOBRE VOCÊ!

10- Você trabalha ou já trabalhou?
 Sim Não

11- Que tipo de trabalho você realiza ou realizou?

12- Com relação à frequência com que desempenha as atividades abaixo listadas, sinalize com um X:

O QUE VOCÊ LÊ?

| | Frequentemente | Raramente | Nunca |
|------------------------|----------------|-----------|-------|
| Livro | | | |
| Jornal <i>online</i> | | | |
| Jornal impresso | | | |
| Revistas <i>online</i> | | | |
| Revistas impressas | | | |
| <i>Blogs</i> | | | |
| <i>Posts</i> | | | |
| Mensagens | | | |
| Outros | | | |

13- Dentre os meios de comunicação, qual deles você utiliza com frequência?

- a) Televisão
- b) Internet
- c) Jornais impressos e revistas impressas
- d) Rádio
- e) Nenhum deles

VAMOS FALAR SOBRE SUAS ATIVIDADES!

14- Com que frequência, excetuando o tempo passado no colégio, você se dedica ao estudo?

- a) Nenhum dia, apenas assiste às aulas.
- b) Nenhum dia, apenas nas vésperas de prova.
- c) Um dia na semana.
- d) Dois dias na semana.
- e) Três dias na semana.
- f) Superior a três dias na semana.

15- O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

3.3.2 *O Relato de Práticas*

O segundo instrumento investigativo deste projeto de pesquisa consiste no Relato de práticas dos alunos, de suas experiências enquanto estudantes de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos, sucessivamente, as questões formuladas para os alunos para o desenvolvimento do primeiro Relato (1), colhido no início do projeto, e do segundo Relato (2) aplicado no fim do projeto. No primeiro Relato é solicitada ao aluno a história de toda a sua vivência como aluno de LP; já no segundo Relato, os alunos foram levados a contar apenas suas experiências durante o processo de vigência do projeto, ou seja, durante o período letivo de 2017. É o que apresentamos a seguir:

Caro(a) aluno(a),

Nosso objetivo é conhecer melhor sua história como estudante de Língua Portuguesa. Portanto, relate os fatos que mais marcaram você, tanto de forma positiva quanto negativa, em relação às aulas de Língua Portuguesa, aos professores, aos colegas, aos conteúdos ensinados, etc.

Caro (a) aluno (a),

Nosso objetivo é conhecer melhor suas experiências enquanto estudante de Língua Portuguesa neste ano de 2017. Portanto, relate os fatos que mais marcaram você em relação às aulas de LP, aos conteúdos ensinados, às atividades realizadas, aos colegas, ao ambiente da sala de aula, etc. Capriche!!!

Os dois instrumentos auxiliares de avaliação do processo interventivo são apresentados à próxima subseção: o Diário de Bordo discente e docente.

3.3.3 *O Diário de Bordo*

Zabalza (2004) discute que, ao escrever sobre a prática, o professor aprende e (re) constrói seus saberes, uma vez que:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Bertoni (2004) destaca a importância dos registros feitos no Diário de Bordo, pois a partir deles:

[...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (BERTONI, 2004, p. 4).

Assim, no projeto em questão, tanto o professor-pesquisador quanto os alunos fizeram uso do Diário de Bordo com o objetivo de acompanhar todo o processo de intervenção. Cada discente tinha um caderno no qual relatava suas experiências relacionadas às práticas de ensino de Língua Portuguesa vivenciadas durante o projeto. Já o professor registrava as atividades desenvolvidas em sala de aula, relatava as experiências positivas e negativas vivenciadas com seus alunos, as emoções experimentadas, podendo, assim, dispor de mais um instrumento para compreender seu percurso. Esses diários foram usados ao longo do processo como indicadores para a mudança, para apontar fracasso ou sucesso das estratégias construídas. Algumas páginas destes estão disponibilizadas em nosso Caderno Pedagógico.

3.4 Os procedimentos para a análise dos instrumentos

O questionário semiaberto, primeiro instrumento investigativo, nos permitiu construir um perfil dos sujeitos envolvidos e os dados, em primeiro lugar, foram submetidos a uma análise quantitativa para, em seguida, serem interpretados à luz dos fundamentos plurais apresentados no capítulo 2.

O primeiro Relato de Práticas, como anunciado, foi, em primeira mão, submetido a uma análise de **conteúdo** (cf. subseção 3.2.3). Já na etapa diagnóstica e avaliativa final, o primeiro e o segundo Relato de Práticas foram analisados tomando-se como base a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e o projeto *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>) (cf. subseções 2.2.1, 2.2.2 e 3.2.3). Passamos à descrição dos procedimentos analíticos usados na etapa final:

A organização e análise semântica do *corpus* constituído se deu pelos passos analíticos descritos a seguir (SOUZA, 2016):

- i. Digitação e organização do corpus (Relatos de práticas), com a etiquetagem dentro do seguinte modelo: AEJA – n^o, em que A, seria “Aluno”, EJA a referência ao curso e o n^o, a numeração determinada para cada discente, a saber, AEJA – 1, AEJA– 2 e assim sucessivamente;
- ii. Análise semântica: levantamento de ULs e anotação de *frames* evocados e Elementos de *Frames* (EFs) nos termos da *Framenet*;
- iii. Estabelecimento de frequência de ocorrência de *frames* e EFs mais relevantes;

- iv. Leitura interpretativa dos resultados, de natureza interdisciplinar, considerando-se as questões educacionais em foco e as categorias teóricas eleitas neste estudo.

Mais uma vez, como explicitado à Introdução, replicamos procedimentos de pesquisa construídos ao longo de vários Estudos de Caso em nosso macroprojeto. Nesta rede de pesquisa a colaboração é um fundamento – levamos em frente, repetindo, aprofundando ou corrigindo, caminhos abertos pelos pesquisadores que nos antecederam e nos ensinaram muito.

Segue-se, então, no capítulo 4, a análise de meu processo investigativo e interventivo, realizada a partir do diagnóstico (seção 4.1) e do percurso interventivo (seção 4.2).

4. A ANÁLISE DIAGNÓSTICA E O PROCESSO INTERVENTIVO EM MINHA SALA DE AULA

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.” (Paulo Freire)

A partir do delineamento deste trabalho, que se configura como um Estudo de Caso (cf. subseção 3.2.1) de caráter interventivo, no qual o pesquisador também é membro investigado e tem procedimentos ditados pela Pesquisa-ação (cf. subseção 3.2.2), nosso processo de investigação foi organizado em três etapas- a diagnóstica inicial, a interventiva e a diagnóstica e avaliativa final. Assim, o presente capítulo apresenta os resultados analíticos obtidos em tais etapas.

Na primeira seção - 4.1 - tratamos da construção do diagnóstico relacionado aos sujeitos pesquisados através dos instrumentos investigativos (cf. subseções 3.3.1 e 3.3.2): (i) o Questionário semiaberto voltado para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e (ii) o Relato de Práticas. A segunda seção trata dos caminhos do processo interventivo (seção 4.2) direcionando ao Caderno Pedagógico, onde toda a experiência é descrita e justificada. Já na seção 4.3 discutimos criticamente toda experiência vivenciada em minha sala de aula durante a execução desse projeto considerando os instrumentos avaliativos usados - os Relatos de Práticas (subseções 4.3.1 e 4.3.2), os quadros de indicadores e diagnósticos produzidos ao longo do processo interventivo (cf. Caderno Pedagógico) e os Diários de Bordo docente e discente (subseção 4.3.3).

4.1 Os indicadores diagnósticos iniciais

A análise dos dados obtidos, por um viés quantitativo e qualitativo, através do primeiro instrumento - o questionário semiaberto, trouxe como resultado um pequeno recorte da realidade socioeconômica e cultural dos vinte e três (23) alunos do 9º ano da EJA. É o que passamos a apresentar.

4.1.1 O perfil socioeconômico e cultural dos alunos

Os dados obtidos pelo questionário foram estruturados em três dimensões de análise:

1. **O perfil dos alunos-** (i) Sexo/ Faixa-etária/ Etnia/ Orientação religiosa; (ii) Práticas culturais e de Letramento; (iii) Comprometimento e pontualidade com as tarefas; (iv) Trabalho; (v) Atividades de lazer;
2. **Configuração familiar-** Quantidade de pessoas que moram com os alunos, quantos irmãos, com quem mora e condição da habitação;
3. **Progenitores-** (i) Nível de escolaridade dos pais; (ii) Ocupação profissional; (iii) frequência de atividades e ações.

Passemos, então, à análise dessas dimensões, começando pelo perfil dos alunos.

1- Perfil dos alunos

A tabela a seguir (Tabela 1) permite-nos traçar o perfil inicial dos alunos, definindo categorias como faixa-etária, sexo, etnia e orientação religiosa:

Tabela1- Perfil dos alunos

| FAIXA ETÁRIA | % | SEXO | % | ETNIA | % | ORIENTAÇÃO RELIGIOSA | % |
|---------------------|----------|-------------|----------|--------------|----------|-----------------------------|----------|
| 18 a 20 anos | 14,3 | Feminino | 76,2 | Branco | 28,6 | Católico | 47,6 |
| 20 a 30 anos | 14,3 | Masculino | 23,8 | Pardo | 47,6 | Evangélico | 38 |
| 30 a 40 anos | 14,3 | | | Negro | 19 | Não tem | 14,3 |
| 40 a 50 anos | 28,6 | | | Indígena | 0 | | |
| 50 a 60 anos | 19 | | | Amarelo | 4,8 | | |
| 60 anos/mais | 9,5 | | | | | | |

A partir dos dados fornecidos pela tabela 1, averiguamos que a maior parte da turma é composta por mulheres (76,2%) e que a faixa-etária é variada, mas com predominância de alunos entre 40 e 50 anos de idade (28,6%). A etnia negra é maior, sendo que pardos e negros somaram 66,6%. Quanto à orientação religiosa, a maioria é cristã-85,6%, sendo divididos entre católicos (47,6%) e evangélicos (38%).

As práticas culturais e de letramento também são dados importantes a serem averiguados. As tabelas a seguir mostram a frequência de atividades de leitura em vários suportes (Tabela 2) e os meios de comunicação que os alunos usam para se informar (Tabela 3). Já o tempo dedicado aos estudos fora do colégio é mostrado na Tabela 4.

Tabela 2 - Frequência de atividades

| | Livro | Jornal Online | Jornal Impresso | Revista Online | Revista Impressa | Blogs | Posts | Mensagens | Outros |
|-----------------------|--------------|----------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|--------------|--------------|------------------|---------------|
| Frequentemente | 42,8% | 42,8% | 19,0% | 28,6% | 19,0% | 47,6% | 38,1% | 76,2% | 33,3% |
| Raramente | 52,4% | 23,8% | 33,3% | 14,3% | 47,6% | 23,8% | 38,1% | 9,5% | 23,8% |
| Nunca | 0% | 28,6% | 38,1% | 38,1% | 28,6% | 14,3% | 9,5% | 9,5% | 9,5% |

Não respondeu 4,8% 4,8% 9,5% 19,0% 4,8% 14,3% 14,3% 4,8% 33,3%

Tabela 3 - Meios de Comunicação

| Meios de comunicação usados para se informar | | | | |
|---|-----------------|--------------|-------------------------|---------------------|
| Televisão | Internet | Rádio | Jornais/revistas | Nenhum deles |
| 71,4% | 71,4% | 52,4% | 14,3% | 0% |

Analisando a Tabela 2, percebemos que a maioria dos alunos (52,4%) raramente lê livros e 47,6% raramente leem revistas impressas. Em contrapartida, 76,2% leem mensagens de texto em celulares. As atividades relacionadas à leitura pela internet são grandes, constatando-se que 42,8% leem jornais online, 47,6% acessam blogs e 38,1 posts. Isso nos mostra que a leitura faz parte do cotidiano dos alunos, mas está focalizada em outros gêneros textuais que circulam na internet.

Quanto à Tabela 3, verificamos que os meios de comunicação que a maioria dos alunos usa para se informar são a televisão (71,4%) empatando com a internet (71,4%). É importante destacar que o rádio também é muito utilizado (52,4%), visto que a maioria dos alunos (57,1%) possui faixa-etária superior a 40 anos (28,6% entre 40 e 50; 19% entre 50 e 60 e 9,5% com 60 anos ou mais). Esses dados mostram que o acesso à informações acontece mais expressivamente através de veículos de massa.

A Tabela 4, abaixo, mostra que grande parte dos alunos dedica-se muito pouco aos estudos fora do espaço escolar, sendo que 38,1% só estudam em véspera de provas.

Tabela 4- Atividades e estudo

| Tempo dedicado ao estudo fora do colégio | | | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------|------------------|------------------|---------------------------------------|
| Nenhum dia, apenas assiste às aulas | Apenas nas vésperas de prova | Um dia por semana | Dois dias | Três dias | Superior a três dias na semana |
| 4,8% | 38,1% | 19,0% | 23,8% | 9,5% | 4,8% |

O Gráfico 1 a seguir, ao contrário, mostra o comprometimento e a pontualidade dos alunos na execução das tarefas. A grande maioria - 71,4% - afirma que se compromete e é pontual para com as atividades propostas: enquanto 28,5% respondem que esse comprometimento e pontualidade só acontecem às vezes. Contudo, o confronto dos dados deste gráfico com a tabela 4 deixa transparecer uma questão – se, em suas perspectivas, são, em maioria, comprometidos com suas tarefas, e por outro lado, dedicam-se tão pouco ao estudo fora da escola, como este comprometimento acontece? Ou será que, de fato, o que a escola tem lhes cobrado é tão pouco -apenas o suficiente para passar de ano – que, o pouco tempo de dedicação é satisfatório ante os escassos compromissos?

Gráfico 1 - Frequência - Preocupação com as tarefas



Por outro lado, a maioria desses alunos, por serem trabalhadores, não têm, de fato, tempo e condição de se dedicarem aos estudos fora do espaço escolar. Em relação ao trabalho, verificamos que 90,5% dos sujeitos pesquisados afirmaram que trabalham ou já trabalharam, fato esse decorrente de ser uma turma composta, em sua maioria, de pessoas com faixa-etária superior a 40 anos; 9,5% responderam que nunca trabalharam.

Assim tais questões envolvendo os compromissos dos alunos fora da escola precisam ser melhor pensadas em um curso como a EJA. Primeiro, não se pode abrir mão do desafio, do encorajamento de uma ação Protagonista em direção ao conhecimento, à aprendizagem. Dar e cobrar pouco de quem já tem muito pouco tem sido muitas vezes a opção de nossa escola; basta que tenham um diploma. Contudo, esta é também uma forma de manter estes alunos dentro da escola, mas fora do mundo do conhecimento, o que implica mantê-los igualmente apartados dos bens simbólicos e materiais de uma sociedade.

Em nossa ação interventiva o caminho para o enfrentamento desta e de outras questões foi a construção da cidadania por via do letramento, envolvendo os alunos em práticas protagonistas e marcadas pela cooperação entre todos. Os resultados disto foram muito relevantes, como apresentamos à seção 4.3.

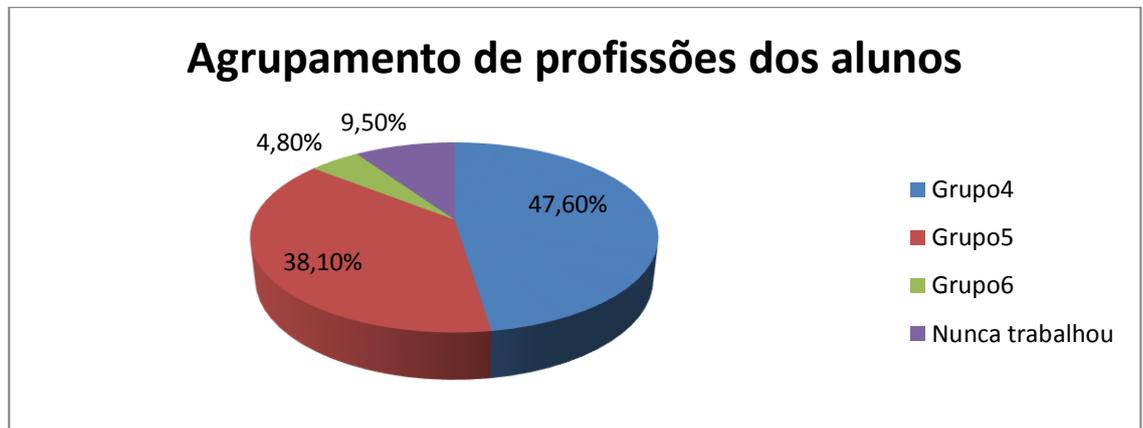
Em relação ao agrupamento de profissões dos alunos tomamos como parâmetro (LOURES (2013); BRASIL (2015); ISHIKAWA, (2015), FRANKLIM (2016) e SOUZA (2016)) e o quadro de agrupamento a seguir proposto pela Universidade Federal de Juiz de Fora:

Quadro 2 - Agrupamento de profissões

| AGRUPAMENTO DE PROFISSÕES |
|---|
| <p>AGRUPAMENTO 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.</p> |
| <p>AGRUPAMENTO 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.</p> |
| <p>AGRUPAMENTO 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1º grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.</p> |
| <p>AGRUPAMENTO 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.</p> |
| <p>AGRUPAMENTO 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes</p> |
| <p>AGRUPAMENTO 6: Do lar.</p> |

Em nossos dados, dos 90,5% sujeitos que trabalham, 47,6% executam tarefas passíveis de serem reunidas no grupo 4; 38,10% executam tarefas reunidas no grupo 5 e 4,8% realizam tarefas reunidas no grupo 6 do como pode ser visto no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2- Agrupamento de profissões desempenhadas pelos alunos de acordo com a Tabela de Profissões – Vestibular UFJF



Profissões relacionadas aos grupos 4 e 5 reúnem atividades que não precisam de um grau mais elevado de escolaridade para serem exercidas, como Ensino Médio completo ou curso superior. O grupo 5, mais especificamente, reúne profissões que sinalizam trabalhos informais, mais do domínio físico, “braçal”, como pintor, pedreiro, carregador, garçom e manicure. São profissões que não exigem, necessariamente, um vínculo empregatício mais formal como a assinatura de carteira de trabalho.

Esse é um indicador importante, pois vem ao encontro das falas de meus alunos em sala de aula, quando demonstram que o retorno deles para a escola é motivado, principalmente, pela busca de melhores oportunidades de trabalho. Buscam concluir o Ensino Fundamental e Médio a fim de terem mais condições de enfrentar esse mercado.

Mapeamos, a seguir, conforme aponta o Gráfico 3, as atividades de lazer dos alunos:

| | | | | | |
|--------------------|----|--------------------|-------|----------------|-------|
| Mais de dez | 0% | Três | 23,8% | Filhos | 52,4% |
| | | Quatro/mais | 57,1% | Irmãos | 23,8% |
| | | | | Cônjuge | 33,3% |
| | | | | Outros | 9,5% |

De acordo com a Tabela 6, verificamos que 52,4% dos sujeitos pesquisados moram em habitação própria, o que é considerado algo positivo, entretanto, 47,6% ainda precisam colocar nos gastos mensais o valor do aluguel.

Verifica-se, ainda, na Tabela 7, que 52,4% dos alunos mora com os filhos, fato decorrente da maioria – 57,1% - ser de adultos maiores de 40 anos.

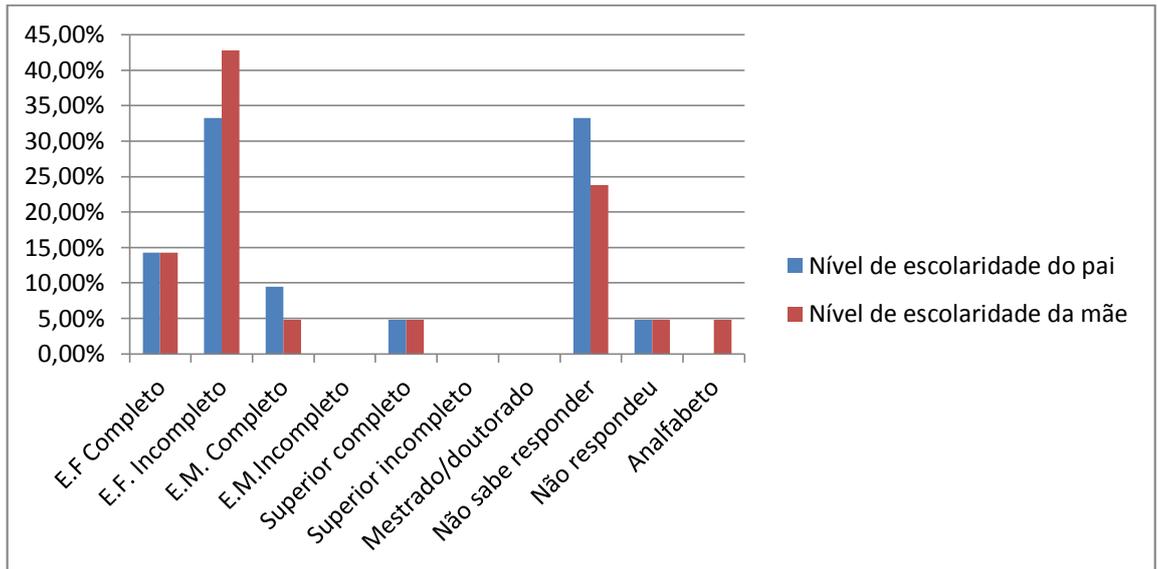
3- Progenitores

Para analisar os progenitores dos alunos, consideramos o nível de escolaridade, a ocupação profissional e a frequência de atividades e ações desempenhadas. Resolvemos optar por deixar essas questões relacionadas aos progenitores, mesmo em uma turma composta, em sua maioria, por adultos, pois os resultados obtidos poderiam nos dar indicadores sobre possíveis mudanças sociais.

Em relação ao nível de escolaridade (Gráfico 4), percebe-se que mais de 40% das mães possuem o Ensino Fundamental incompleto enquanto o número de pais nesta situação é de aproximadamente 33%. Quanto aos que concluíram o Ensino Fundamental, pais e mães empataram em 15%, uma baixa porcentagem. O Ensino Superior completo também aparece empatado para pais e mães, com um número muito inexpressivo – 5%. Esses números apontam para um nível de escolaridade muito baixo nas famílias dos alunos pesquisados.

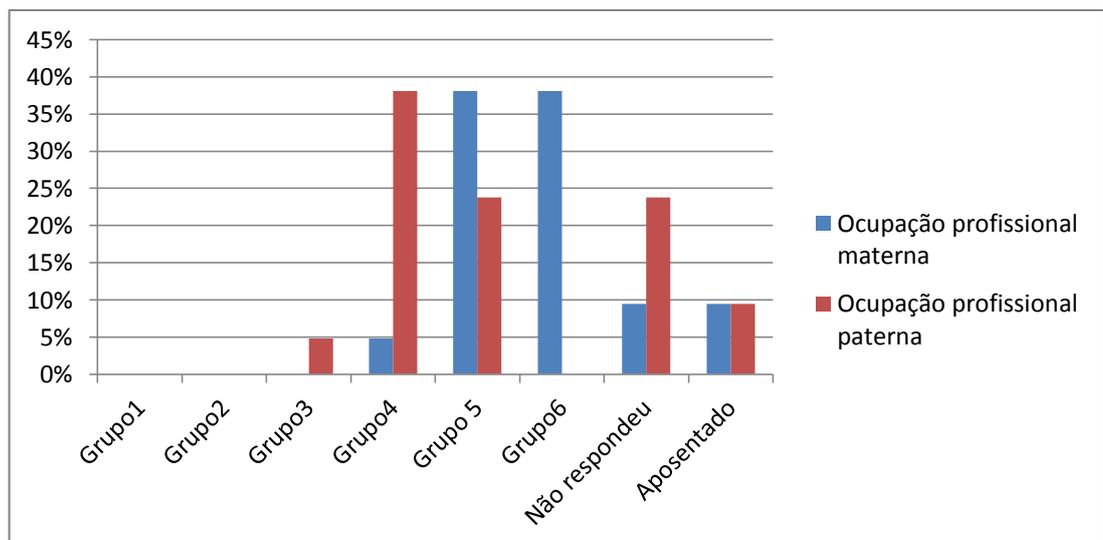
Esse dado é importante, pois, em parte, justifica a tardia escolarização destes alunos, e, por outro lado, mostra o desejo dos mesmos de, mesmo na idade adulta, romperem fronteiras e irem em frente, para além dos limites que os pais atingiram, concluindo o Ensino Fundamental e Médio.

Gráfico 4 – Nível de escolaridades dos progenitores



Quanto à ocupação profissional dos progenitores, averiguamos que mais de 35% das mães ocupam profissões dos grupos 5 e 6, ou seja, ocupam-se com trabalhos informais, como empregada doméstica, passadeira, arrumadeira, dentre outras ou com as tarefas de sua própria casa, isto é, são “do lar”. Já os pais concentram-se nos grupos 4 e 5, conforme aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Ocupação profissional dos progenitores

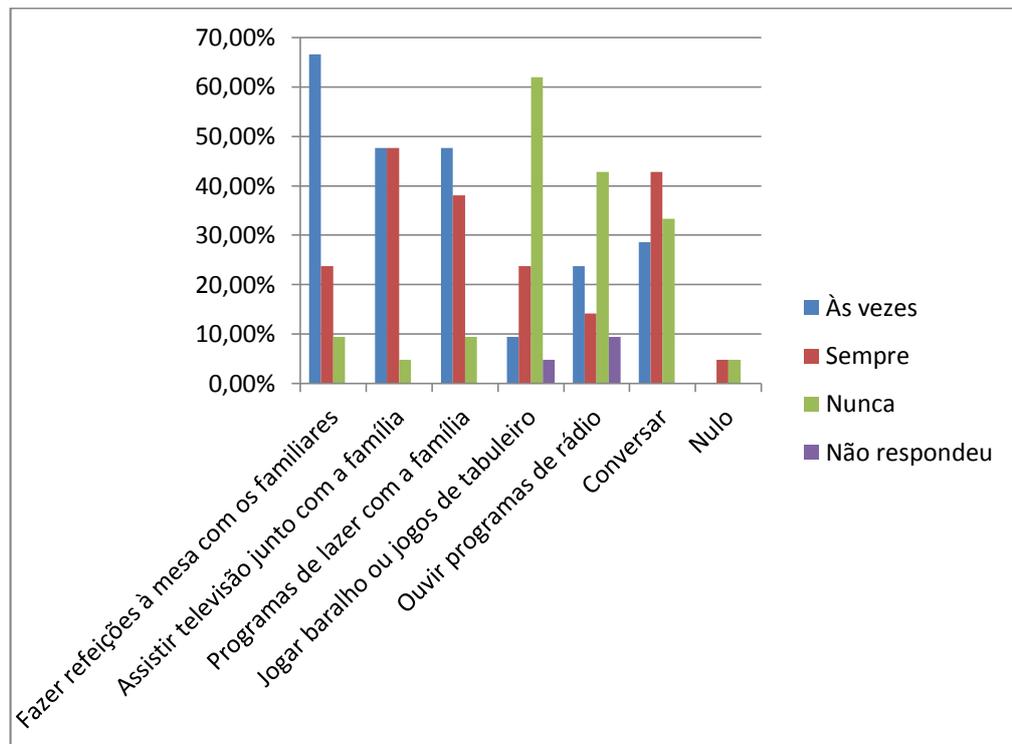


Esses dados mostram que, quanto às profissões, não houve mudanças significativas se comparadas com as dos progenitores, já que a maioria das profissões dos alunos se concentra nos grupos 4 e 5 como a de seus pais. Entretanto, averiguamos que o grupo 6 aparece em número

inexpressivo – 4,8% das alunas são “do lar”, enquanto que para as mães dos alunos esse número é de 35%. Este dado é relevante porque indica uma mudança social, em especial, no mundo do trabalho feminino.

Por último, analisamos a frequência das atividades realizadas pelos alunos com sua família. É o que apresentamos no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Frequência de atividades



A análise do gráfico nos permite concluir que apenas “às vezes” mais de 60% dos alunos fazem refeições à mesa com seus familiares, o que significa a perda de uma oportunidade efetiva de convívio cotidiano fundamental à formação de valores e à criação de laços. Entretanto, quase 40% fazem programas de lazer juntos. Esse é um dado relevante, pois mostra que, apesar do distanciamento vivenciado por muitas famílias devido, muitas vezes, à correria do dia a dia, estes alunos têm alguma forma de convivência familiar. Quase 50% assistem televisão juntos, contudo a sala de TV não é, de fato, um espaço de convívio.

Os indicadores obtidos com estas análises, em especial no que respeita à família, mereceram nossa atenção quando do planejamento das ações interventivas (cf. seção 4.2). Passamos à síntese dos mesmos. Em relação ao perfil socioeconômico e cultural de nossos alunos temos:

- 1- Classe heterogênea, formada por alunos jovens e por uma maioria de adultos. São pertencentes às classes populares;
- 2- A maioria dos alunos possui orientação religiosa, que é o cristianismo;
- 3- A prática da leitura faz parte do cotidiano de grande parte dos alunos, mas está focalizada em gêneros da internet como blogs e jornais *online*;
- 4- Grande uso da tecnologia – televisão e internet - como meio de obtenção de informações e de lazer;
- 5- Convívio familiar mais expressivo em programas de lazer e na sala de TV.

4.1.2 *Análise qualitativa dos primeiros Relatos de Práticas*

Após coletados os primeiros Relatos das experiências vividas pelos alunos, fizemos uma breve análise de conteúdo dos mesmos, com vistas a conseguir indicadores iniciais que ajudassem a repensar e reavaliar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. De fato, a análise mais aprofundada destes Relatos estava reservada para a 3ª etapa de minha ação, com vistas a uma comparação de perspectivas dos alunos no tempo antes e depois da intervenção. (cf. subseção 4.3.2)

A partir desta análise, o indicador mais relevante e positivo constatado foi o valor dado pelos alunos aos professores e à escola. O retorno à escola foi também um tópico de relevo nesse discursos, mostrando o quanto se sentem gratos pela oportunidade de voltar aos estudos. As dificuldades de aprendizagem também emergiram no discurso discente, o que pode ser justificado, para além da ineficiência das práticas pedagógicas, pelo fato de terem ficado afastados dos estudos ou pela idade avançada.

Com uma significativa visão do perfil desses alunos construída a partir dos dois primeiros instrumentos de pesquisa e as reflexões sobre a crise da minha sala de aula e sobre a urgência em repensar meu exercício profissional, pude traçar o caminho para a minha proposta interventiva de modo a contribuir com esses jovens e adultos para a expansão de seus letramentos e compreensão de seus direitos à cidadania.

O processo interventivo realizado em minha sala de aula foi erguido também, e de forma modelar, a partir do entendimento da problemática educacional oportunizado pelas generalizações analíticas alcançadas pelos Estudos de Caso desenvolvidos no Macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/-; FAPEMIG- APQ-02405-09; PNPd/CAPES, 2011-2014) e “Ensino de Língua Portuguesa- da formação docente à sala de

aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14). Tais estudos, que mapearam a crise na sala de aula e também apontaram caminhos, ergueram a rede de cooperação em que esta pesquisa interventiva se engajou norteadas por quatro categorias interventivas centrais que voltamos a apontar: Protagonismo, Autoridade e Autoria docentes, Modelagem e Rede de cooperação (cf. subseção 2.1.1)

É sobre tal ação interventiva em busca de um novo Ambiente de aprendizagem que passamos a nos debruçar.

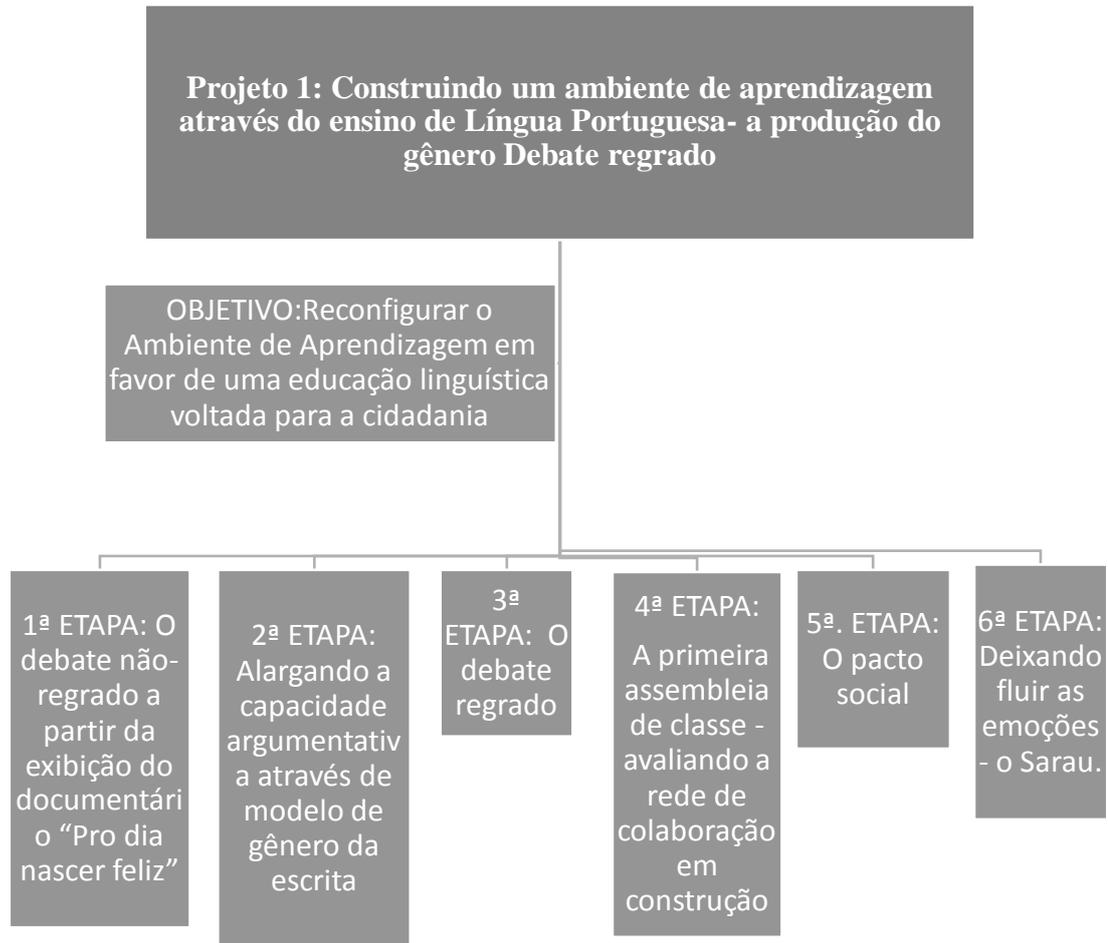
4.2 A construção de um Ambiente de aprendizagem através do projeto interventivo

O caminho interventivo desenvolvido no ano letivo de 2017 em minha sala de aula foi estruturado em três projetos:

- **Projeto 1: Construindo um ambiente de aprendizagem através do ensino de Língua Portuguesa- a produção do gênero Debate regrado;**
- **Projeto 2: Buscando a voz do aluno e conhecendo os pontos de vista- do tribunal à produção do gênero Artigo de opinião;**
- **Projeto 3: “Dando ao público” seus saberes e opiniões- a produção do gênero Seminário.**

Nesta seção, apresentamos, de modo conciso, tais projetos, mediante três (3) organogramas seguidos das explicações necessárias, pois os detalhes da experiência interventiva com a justificativa e os relatos de acompanhamento da aplicação, presentes nas páginas do Diário de Bordo, constam no Caderno Pedagógico vinculado a este documento.

Organograma 1: Projeto 1



1ª Etapa: O debate não-regrado a partir da exibição do documentário “Pro dia nascer feliz”: estruturou-se em dois passos:

- (i) Exibição do documentário “Pro dia nascer feliz”;
- (ii) Debate não-regrado sobre o documentário visto.

Os objetivos dessa etapa voltaram-se para a provocação de reflexões nos alunos e emissão de opiniões a respeito do Ambiente de aprendizagem que deveria ser construído em sala de aula, de modo a permitir levantar indicadores diagnósticos sobre o comportamento dos mesmos durante a realização das atividades.

Os passos desenvolvidos nesta primeira etapa tiveram como foco as mudanças no ambiente físico de modo a facilitar as **redes de cooperação** e o **protagonismo discente** em que a eleição de monitores para auxiliarem no desenvolvimento das ações teve papel importante.

2ª. Etapa: Alargando a capacidade argumentativa através de modelo de gênero da escrita: estruturou-se a partir realização de uma tarefa de leitura compartilhada, na qual os alunos desenvolveram novas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). A atividade se deu através da leitura de um artigo de opinião a partir da exploração inicial de um MODELO. (MIRANDA, 2006; TOMASELLO, 1999).

Esta etapa teve como objetivo o desenvolvimento nos alunos da capacidade de compreensão leitora do artigo de opinião; a capacidade de emitir e de respeitar a opinião dos colegas, além de desenvolver a participação ativa e colaborativa no ambiente escolar.

Através do texto “A dura realidade da educação brasileira”, de Ricardo Rangel, desenvolvemos as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura que, segundo Solé (1998), são procedimentos que devem ser ensinados para que os alunos compreendam os textos.

A construção do ambiente de aprendizagem continuou sendo perpassada por atividades coletivas com mudança de ambiente físico a fim de melhorar as habilidades sociais dos alunos.

3ª Etapa: O Debate regrado: foi construída em quatro passos:

- (i) Pesquisando um tema de valor;
- (ii) O tema Família em questão;
- (iii) Comparando o primeiro debate espontâneo com o debate regrado;
- (iv) A realização do Debate regrado.

Os objetivos dessa terceira etapa concentraram-se no estudo do gênero debate regrado e no desenvolvimento da capacidade dos alunos de se expressarem oralmente de forma organizada, clara e coerente.

Passamos à apresentação, de modo abreviado, de tais passos.

- (i) “Pesquisando um tema de valor” foi pensado tendo como base a questão **“Do que vocês gostam”**, pergunta que nasceu em um trabalho que a turma 3 do PROFLETRAS fez para a disciplina “Práticas de oralidade e escrita” ministrada pela professora Neusa Salim Miranda. O objetivo era eleger um tema para o debate regrado. A partir do resultado- o tema eleito foi **“Família”**-planejamos as demais atividades;
- (ii) O tema “Família em questão” foi pensado com o objetivo de levantar argumentos relacionados à ampliação do conceito de família através da leitura da reportagem “Debate sobre conceito de família opõe ativista e pastor na câmara” (disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1647885-debate-sobre-conceito->

[de-familia-opoe-ativista-e-pastor-na-camara.shtml](#)), da discussão sobre o texto e da pesquisa sobre o assunto;

- (iii) Comparando o primeiro debate espontâneo com o debate regrado: objetivou fazer uma comparação entre o primeiro debate – espontâneo- realizado na sala de aula (2º passo da 1ª etapa) e o debate regrado através de algumas questões levantadas com eles e da sistematização do gênero. A partir daí, construímos juntos as regras do debate e planejamos o que seria realizado em nossa sala de aula;
- (iv) A realização do Debate regrado.

4ª Etapa: A primeira assembleia de classe - avaliando a rede de colaboração em construção: foi organizada a partir de atividades voltadas para a implantação de uma Assembleia de classe em nossa sala de aula, prática sustentada pelo protagonismo discente e pelas redes de cooperação, categorias norteadoras deste projeto interventivo.

Assim, dividimos essa quarta etapa nos seguintes momentos:

- 1º momento: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero;
- 2º momento: explicação sobre os objetivos e a organização da estrutura das assembleias;
- 3º momento: organização da pauta;
- 4º momento: eleição dos monitores;
- 5º momento: realização da Assembleia de classe;
- 6º momento: confecção da ata.

Com a realização da assembleia os alunos concluíram que havia a necessidade da criação de regras, acordos de convivência em sala de aula. Dessa forma, ficou decidido que eles se comprometeriam com o cumprimento das regras que seriam formuladas a fim de construir um ambiente colaborativo e propício ao aprendizado.

5ª Etapa: O Pacto social deste primeiro projeto foi elaborado tendo em vista a criação de um pacto consensual regulador das práticas interacionais em sala de aula, pois, a essa altura do projeto, os alunos já eram capazes de reconhecer seus papéis de forma mais crítica. Três passos estruturaram essa etapa:

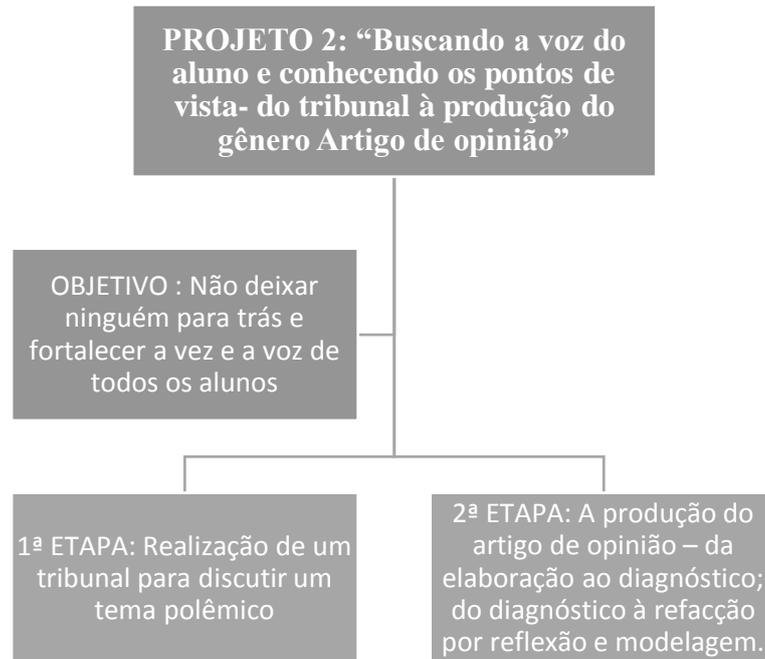
- (i) Trabalho em grupo: formulação das regras;
- (ii) Trabalho coletivo: eleição das regras que comporiam o Pacto Social;
- (iii) Elaboração do suporte para o Pacto: produção de um cartaz que foi afixado em sala de aula com o objetivo de motivar os alunos a colocarem em prática as regras da convivência.

6ª Etapa: Deixando fluir as emoções - o Sarau: foi pensada tendo em vista o fato de a poesia ser pouco trabalhada nas séries iniciais, deixando um rombo enorme nas séries subsequentes, que continuam sem vê-la na escola. Por isso, achamos que seria pertinente, ao final do 1º projeto, deixar a sensibilidade dos alunos vir à tona, aflorando as individualidades, os gostos e os valores através da fruição poética. Assim, o letramento literário dos alunos seria ampliado. Além disso, o protagonismo teria, mais uma vez, espaço no ambiente da sala de aula. Oito passos foram pensados para esta etapa:

- (i) Pesquisa de poesias e músicas com temas relacionados à família;
- (ii) Apuração dos poetas que mais apareceram nas escolhas de poesias dos alunos;
- (iii) Seleção das músicas que seriam cantadas no Sarau e que foram trazidas pelos alunos;
- (iv) Exibição dos clipes “Minha Família”, de Regis Danese (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5vULIBk4Be0>) e “Família”, do grupo Anjos de Resgate (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=cYz-KlvwgtU>);
- (v) Divisão dos grupos que seriam responsáveis por cada tarefa: confecção dos convites, confecção dos cartazes, busca da biografia dos autores, impressão das músicas e das poesias;
- (vi) Eleição dos alunos que iriam declamar;
- (vii) Ensaio das declamações das poesias e das músicas, juntamente com dois convidados da família de uma aluna;
- (viii) Realização do Sarau.

Com a realização do Sarau, demos um fecho no primeiro projeto desta proposta de intervenção. Foi um momento de grande envolvimento, onde pudemos perceber as atitudes colaborativas e protagonistas dos alunos. Dessa maneira, pudemos avançar e iniciar o Projeto 2 “**Buscando a voz do aluno e conhecendo os pontos de vista- do tribunal à produção do gênero Artigo de opinião**”, planejado em duas etapas (Organograma 2):

Organograma 2: Projeto 2



1ª Etapa: Realização de um tribunal para discutir um tema polêmico: pensada com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem o direito de pontos de vista distintos dos colegas de modo a refletirem sobre a intolerância e a sustentarem a legitimidade do pacto consensual de convivência firmado por eles.

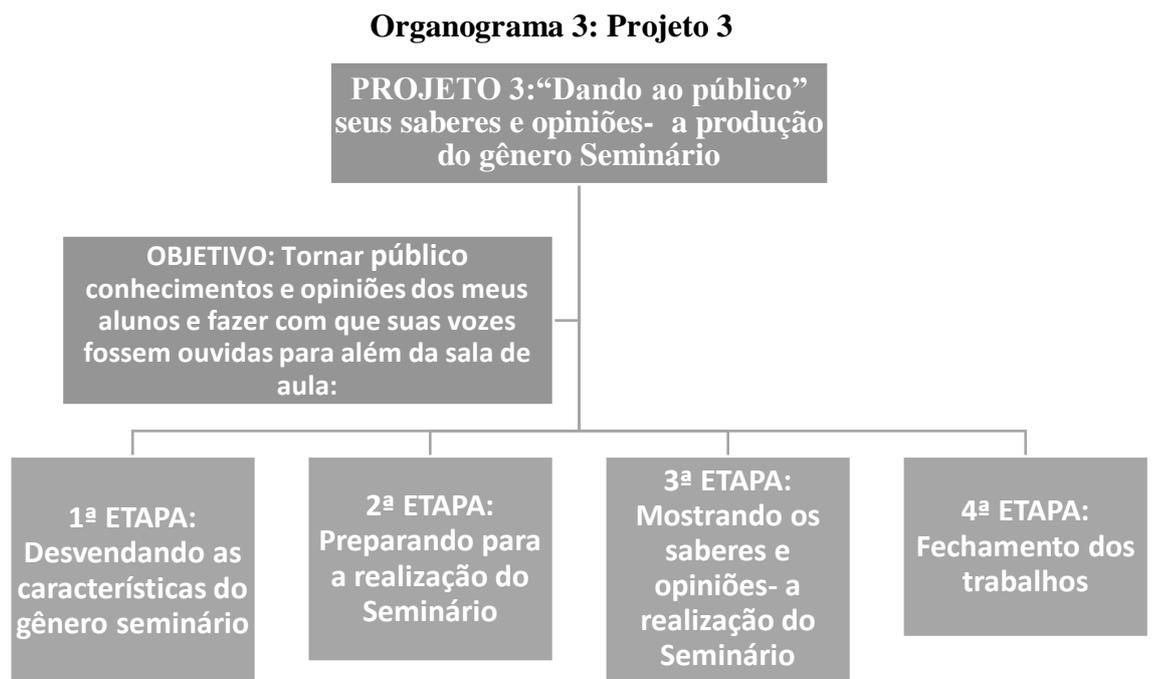
2ª Etapa: A produção do artigo de opinião – da elaboração ao diagnóstico; do diagnóstico à refacção por reflexão e modelagem: objetivou avaliar as estratégias de produção textual dominadas ou não pelos alunos referentes à macro e microestrutura do gênero Artigo de Opinião, desenvolver estratégias de leitura e de produção textual mediante exploração de textos modelares do gênero Artigo de Opinião e promover reflexões metalinguísticas sobre usos escritos, prescrições da língua. Tal etapa foi estruturada em cinco passos:

- (i) **Elegendo o tema, ampliando o conhecimento de mundo sobre o tema eleito e produzindo o gênero textual:** rodas de conversa foram feitas a fim de eleger um tema para a produção inicial, e os alunos escolheram o tema “Depressão”. Eles pesquisaram sobre o assunto que, posteriormente, foi discutido em sala e fizeram a primeira escrita do texto. A proposta da escrita do artigo consistiu em aprofundar os argumentos (conhecimento de mundo sobre o tema), mas deixar que modelassem seu texto a partir do conhecimento Velho que tinham sobre o gênero. A partir daí, o diagnóstico de macro e microestrutura seria traçado nos termos da Hipótese da via de mão dupla (cf. subseção 2.1.1.4);

- (ii) **O diagnóstico - recursos e dificuldades na macro e microestrutura:** consistiu no levantamento do diagnóstico dos recursos dominados pelos discentes e suas dificuldades na macro e microestrutura na produção do gênero artigo de opinião baseado em uma tabela produzida pelos alunos-pesquisadores da 3ª turma do PROFLETRAS na disciplina Gramática, variação e ensino, lecionada pela professora Neusa Salim Miranda. A partir desse diagnóstico, averiguamos que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos eram a formulação da TESE, pois muitos textos não tinham ou tinham uma tese previsível e a CONCORDÂNCIA VERBAL, itens relacionados à macro e microestrutura, respectivamente;
- (iii) **Reflexão metalinguística sobre MODELOS do gênero texto de opinião - recursos discursivos:** promovemos uma reflexão metalinguística sobre vários modelos do gênero Artigo de opinião. Os alunos fizeram leituras de textos pesquisados por eles no passo (i) desta etapa, que foram os seguintes: **(1)** “Depressão na adolescência” (disponível em <https://www.cartacapital.com.br/revista/855/depressao-na-adolescencia-8745.html>); **(2)** “Porque falar em suicídio é preciso! A depressão é uma doença grave e que se apresenta de forma diferente para cada pessoa”. (disponível em <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policial/noticia/2017/09/opiniao-porque-falar-em-suicidio-e-preciso-9913865.html>). Depois, responderam questões relacionadas ao gênero e, finalmente, fizemos a sistematização do Artigo de Opinião;
- (iv) **Atividades metalinguísticas sobre a Concordância Verbal:** esta etapa correspondeu à realização de atividades metalinguísticas sobre Concordância verbal. Os alunos foram apresentados a textos de diferentes gêneros com desvios de concordância dos mesmos tipos verificados nas redações dos alunos. Depois, conversamos sobre a adequação ou não dos usos em gêneros distintos. Os desvios de concordância dos alunos foram projetados em *data-show* e, posteriormente, construímos as regras de concordância baseadas nos modelos analisados. Finalmente, pesquisamos na Gramática Tradicional as regras e fizemos uma comparação com as que os alunos criaram, fazendo as devidas alterações e ressaltando os usos da língua;
- (v) **Reescrita do artigo de opinião:** finalizamos o projeto 2 com a reescrita do artigo de opinião. Os textos, que haviam sido corrigidos pelo professor, foram

devolvidos aos alunos e, então, formando grupos de 3 ou 4 componentes, trocaram os textos com os colegas para fazerem a leitura. Dessa maneira, em um momento de colaboração e cooperação, os alunos deram suas opiniões sobre os textos e elegeram o melhor do grupo.

O terceiro projeto “Dando ao público” seus saberes e opiniões - a produção do gênero Seminário foi estruturado quatro (4) etapas (Organograma 3):



1ª Etapa: Desvendando as características do gênero seminário: teve como metas levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero Seminário e sistematizar o gênero. Tal etapa foi dividida em três momentos: 1º momento: Levantamento dos conhecimentos prévios do gênero; 2º momento: Apresentação do vídeo “Comunicação oral: Gênero Seminário” (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UOEvxhbJIHc>) e discussão sobre os pontos mais interessantes; 3º momento: Sistematização do gênero Seminário.

2ª Etapa: Preparando para a realização do Seminário: objetivou fortalecer a atitude colaborativa e o protagonismo dentro dos grupos no empenho nas atividades propostas e preparar o Seminário. As atividades foram divididas em dois momentos:

- (i) 1º momento: Definição dos grupos e reunião para definir os passos de preparação para o seminário;

(ii) 2º momento: Leitura dos textos escolhidos no passo (v) do projeto 2 para a eleição dos que seriam lidos no seminário, além de aprofundamento do tema através da apresentação de dois episódios de “13 *Reasons Why*” (cf. Caderno Pedagógico). Os discentes tiveram nove dias para a preparação do seminário. Nesse período agi como mediadora, de modo a não interferir na ação protagonista da turma.

3ª Etapa: Mostrando os saberes e opiniões- a realização do Seminário: teve como foco as seguintes metas: fomentar as práticas de uso público da linguagem; avaliar as práticas de oralidade dos alunos em instâncias públicas, como produtores ou receptores e as práticas colaborativas e protagonistas dos alunos durante a apresentação. Tal etapa se estruturou em dois momentos: 1º momento: A realização do Seminário; 2º momento: A avaliação.

4ª Etapa (Fechamento dos trabalhos): pensada no intuito de trazer reflexões sobre os valores atuais em nossa sociedade através do vídeo da palestra de Mário Sérgio Cortella no seminário “Família, escola e cidadania: quais os caminhos?”, da Escola da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 15 de agosto de 2007 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J64QS5j58JE>). Foi também um importante momento para os alunos avaliarem as qualidades de um orador, como deve ser a interação desse orador com a plateia para que o seminário seja um sucesso.

Feita a descrição sucinta dos três projetos que compõem essa intervenção, passamos, na próxima seção, à análise da experiência.

4.3 Analisando a experiência através da interpretação dos resultados

Esta seção apresenta a interpretação dos dados alcançados a partir da (i) da análise dos *Relatos de Prática* discentes produzidos no início (subseção 4.3.1) e no final do projeto (subseção 4.3.2) e (ii) dos apontamentos realizados nos quadros Indicadores do ambiente em sala de aula (cf. Caderno pedagógico) sustentados, ainda, pelos instrumentos auxiliares de pesquisa utilizados – Diários de Bordo discente e docente (subseção 4.3.3).

Passemos, então, à análise dos primeiros relatos.

4.3.1. Interpretando o primeiro Relato de Práticas

O primeiro relato das experiências dos alunos foi aplicado no início do projeto interventivo e, como explicitado à subseção 4.1.2, foi analisado qualitativamente no início do processo, a fim de, juntamente com o questionário socioeconômico e cultural (subseção 4.1.1), delinear um possível caminho para a intervenção. Assim, foram recolhidos vinte e um (21) Relatos de Experiência dos discentes.

Retomados na etapa final de estudo (Diagnóstica e avaliativa), estes Relatos foram submetidos a uma análise semântica, ancorada na Semântica de Frames e com o subsídio do projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e sua versão em Português *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Tal análise advém de um recorte, no qual iremos considerar as sequências narrativas mais relevantes dos alunos para responder o instrumento em questão.

Para a interpretação dos resultados obtidos da análise semântica utilizamos, também, leituras de outros campos de conhecimento apresentados ao cap.2 (cf. subseção 2.1.2).

A fim de uma melhor compreensão, rerepresentamos a questão proposta para os alunos e da qual partiram as análises:

Caro (a) aluno (a).

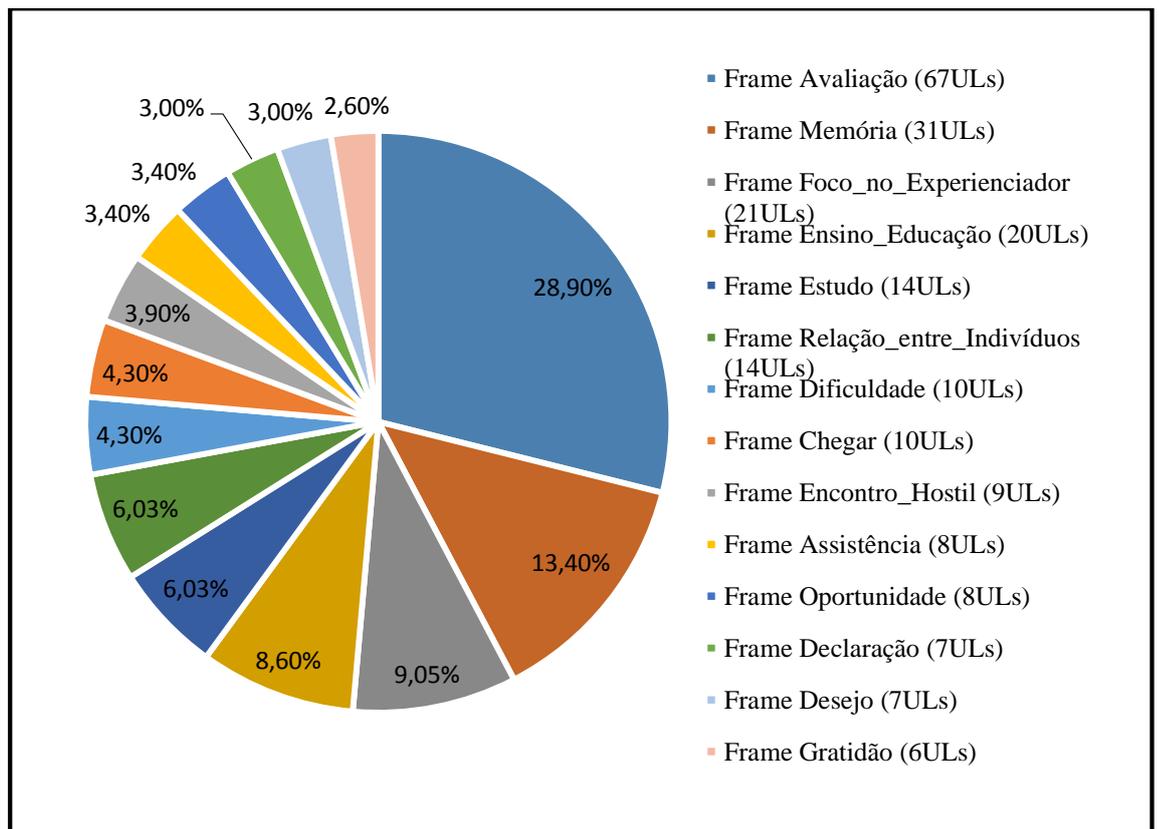
Nosso objetivo é conhecer melhor sua história como estudante de Língua Portuguesa. Portanto, relate os fatos que mais marcaram você, tanto de forma positiva quanto negativa, em relação às aulas de Língua Portuguesa, aos professores, aos colegas, aos conteúdos ensinados, etc.

São claros os limites estipulados nos relatos dos discentes pelo instrumento de pesquisa acima. Assim alguns *frames* surgem em consequência dessa delimitação, do cruzamento das vozes de pesquisador e sujeitos pesquisados. Pedimos para que os alunos nos contassem suas experiências mais significativas ao longo de toda trajetória escolar, que as avaliassem e nos dissessem se essas experiências os marcaram de forma positiva ou negativa. Então, é possível reconhecer alguns *frames* evocados nas narrativas que são relacionados a essa delimitação estabelecida pelo próprio instrumento. Dentre eles, são exemplos os *frames* como: **Avaliação, Memória, Foco_no_Experienciador, Ensino_Educação e Estudo.**

Cabe pontuar ainda que a análise do discurso promovida não busca a “verdade” da sala de aula. O que o discurso nos traz é a perspectiva dos sujeitos sobre a realidade – como a percebem, como se sentem, como a avaliam - e é isto que importa à construção do Ambiente de Aprendizagem pretendido.

Para iniciarmos a análise desejada, apresentamos o gráfico formado a partir da análise quantitativa das ocorrências de *frames* em nossos dados. As porcentagens indicadas no gráfico são obtidas em relação a um conjunto total de 232 ocorrências de ULs e UCs evocadas dos catorze (14) *frames* analisados.

Gráfico7 - Frequência dos *Frames* evocados nos relatos dos alunos.



Avançamos para a análise dos *frames*, usando como critério a ordem decrescente de frequência dos mesmos, agrupando na mesma colocação os frames que obtiveram o mesmo número de ULs evocadas.

Por uma questão de espaço neste documento dissertativo, os quadros descritivos de todos os *frames* evocados estão compilados no Anexo 1.

Cabe ressaltar que a frequência dos *frames* evocados é um critério substancial nas nossas análises. A hipótese é que quanto mais frequente, quanto mais a experiência é evocada, mais representativa ela se faz na cultura dos discentes.

Assim sendo, o primeiro *frame* a ser analisado é o *frame* Avaliação:

1º) O *frame* Avaliação (1º lugar):

O primeiro *frame* analisado é o *frame* **Avaliação**, cuja definição envolve uma um **Avaliador** que analisa um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** de acordo com alguma **Característica**. Seus EFs Centrais são: EF Avaliador e EF Fenômeno, que nos permitem saber, na mesma ordem, quem avalia e quem ou o quê é avaliado, e o EF **Característica** que designa o tipo de propriedade em que o **Fenômeno** está sendo julgado; seus EFs Não-Centrais são: **Evidência** e **Tempo** (para descrição completa cf. Anexo1, quadro1).

O número significativo de aparições desse *frame* pode ser justificado pela questão proposta no instrumento, uma vez que os discentes relembram experiências passadas ao mesmo tempo em que as avaliam positiva ou negativamente.

O número total de suas ocorrências é de 67 ULs (28,9%). As avaliações são, em sua maioria, de semântica positiva (83,5%) e nesses casos temos os *slots* do EF **Fenômeno** preenchidos pelos professores, seguidos dos demais profissionais da Escola e da disciplina de Língua Portuguesa. ULs e UCs como “muito boa”, “ótima”, “bom”, “excelente”, “muito legal”, “maravilhosa” determinam as impressões positivas sobre os discentes, como exemplificamos a seguir:

- 1.AEJA-5: **Os professores do “eja” são bastante compreensivos**
- 2.AEJA-1: **Os diretores Maria Rita, Marilene, enfim todos que trabalham aqui são pessoas muito competentes.**
- 3.AEJA-12: **Português, uma das matérias escolares mais importantes**

Contudo, as avaliações de semântica negativa (16,5%) que apresentam UCs como “de negativo”, “muito boa não”, “não era boa”; são, também, na maioria das ocorrências, direcionadas ao professor. Da mesma forma, encontramos autoavaliações negativas que os alunos fizeram em relação aos seus desempenhos escolares.

A seguir, trazemos algumas dessas ocorrências:

4.AEJA-3: Minha professora de Português não [IN_avaliador] era muito boa não. Era aquele tipo de professora que não se importava muito com os alunos(...)

5.AEJA-6: [IN_avaliador] não era um bom aluno

Apesar de o professor ser o avaliado mais recorrente, tanto positiva quanto negativamente, o traço mais frequente das avaliações realizadas não é relacionado ao fazer pedagógico dos docentes, ao seu desempenho profissional. Assim, (86,1%) de avaliações focalizam o caráter afetivo da interação com o docente e apenas (13,9%) de avaliações recaem sobre a tarefa de ensino dos professores.

A presença do EF **Evidência** – que caracteriza um fato percebido pelo **Avaliador** que o leva a sua avaliação do **Fenômeno** – muitas vezes relacionado às condutas dos docentes, nos permite conhecer os fatos que mobilizaram tais avaliações dos alunos, abaixo, trazemos exemplos desses casos:

6. AEJA-1: A Vania foi uma professora maravilhosa tirou muito minhas duvida

7.AEJA-3: tive uma ótima professora a Vania explicava muito bem, muito anteciosa

8.AEJA-10: A segunda foi a Vania aqui muito boa e amiga companheira

9.AEJA-15: ela não era boa ela discriminava as pessoas

Passemos, então, a apresentação do *frame* **Memória**, segundo com maior número de frequência nos relatos.

2º) O frame Memória (2º lugar):

O *frame* **Memória** (31 ULs; 13,4%) foi o segundo com o maior número de ocorrências. Similarmente ao *frame* **Avaliação**, o número considerável de aparições pode ser explicado pela questão proposta no instrumento, no qual os alunos relatam suas experiências escolares passadas.

O *frame* **Memória** pode ser compreendido como a atividade de um **Agente Cognitivo** lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental**. Seus EFs Centrais são: EF **Conteúdo Mental**, é o que o **Agente_Cognitivo** lembra ou esquece; EF **Agente_Cognitivo**, a pessoa cujo

Conteúdo_Mental está em questão; e o EF **Tema** que é o assunto do **Conteúdo_Mental** do **Agente_Cognitivo**. (cf. Anexo 1, quadro 2).

Em cinco (5) ocorrências (16,1%) deste *frame* os alunos relatam que não se lembram de suas experiências escolares antes da EJA; alguns mencionam que não se recordam devido ao tempo que se passou. Como podemos ver nos exemplos a seguir:

10.AEJA-4: (...) Já **nao me lembro** **por que voltei aos meus 52 anos**(...)

11.AEJA-8: **Não me lembro** **exatamente o ano que estudei com ela nem a idade que eu tinha**

12.AEJA- 14: **não tenho muito o que falar pois o tempo** **não me deixa lembrar de muita coisa.**

Já nas outras vinte e seis (26) aparições (83,9%), os alunos nos contam suas lembranças como alunos de Língua Portuguesa. Há dois (2) casos em que os discentes nos trazem lembranças negativas, conforme exemplificado a seguir:

13.AEJA-5: Algo que **me lembro** **ter sido bastante desagradável,** (...)

14.AEJA-17: **Eu lembro** **que no 4º ano todos meus colegas passou de ano so eu que não passei**

No restante das ocorrências as lembranças dos alunos são positivas e a maioria dessas memórias boas recai sobre o professor no que se refere ao campo afetivo, em conformidade aos exemplos em seguida:

15.AEJA-10: **A minha primeira professora de português dona Carline,** **quando fez o mobral** **nunca me esqueci** (...)

16.AEJA-21: **Tia Penha vai ficar sempre em minha** **lembrança.**

3º) O frame Foco no Experienciador (3º lugar):

O *frame* Foco_no_Experienciador foi o terceiro com o maior número de ocorrências (21ULs; 9,05%). Nesse quadro o sujeito é previsto como EF **Experienciador**, salientando suas emoções que geralmente são relacionadas a algum acontecimento, que é representado pelo EF **Conteúdo**. Seus EFs centrais são, EF **Experienciador**: é sujeito que experiencia a emoção; EF

Conteúdo: é para onde os sentimentos e experiências do **Experienciador** são direcionados; e o EF **Evento** que é o acontecimento do qual o Experienciador participa em um dado estado emocional. Seus EFs Não-Centrais são: **Razão** e **Grau**. (para descrição completa cf. Anexo 1, quadro3).

Esse *frame* possibilita o entendimento das relações que o discente constrói com as situações que vivenciou na escola, manifestando o seu apreço ou não em relação a esses acontecimentos da sua vida escolar.

Na maior parte das ocorrências desse *frame*, o EF **Conteúdo** refere-se aos professores e à escola, e é relacionado a uma semântica positiva (90,5%), ULs como “gostamos muito”, “muito feliz”, “amo”, “gostei” indicam as experiências emocionais positivas dos alunos. Como mostramos a seguir:

17.AEJA-6: **[IN_experienciador]** sempre **gostei** **da escola** (...)

18.AEJA-12: **gostava muito** **de uma professora de português que tive**

O EF **Razão** nos permite entender o motivo que leva o **Experienciador** a ter uma determinada experiência emocional, em todas as ocorrências do EF **Razão** a emoção é positiva. Conforme exemplificamos em seguida:

19.AEJA-1: **[IN_experienciador]** **Gostamos muito** **da escola** **é num lugar fácil** **de pegar o ônibus**

20.AEJA-2: **eu** **gostava demais** **dela**. **Porque ela tinha muita paciência com** **todos**.

21.AEJA-7: **[IN_experienciador]** **me** **sinto muito feliz**, **meus amigos de sala** **são pessoas maravilhosa quando chego na aula me transporto no mundo magico do** **saber**.

Nas duas únicas ocorrências com experiências negativas o EF **Conteúdo** refere-se a atitude tomada por uma professora de tirar alguns alunos da sala de aula e ao relato de um aluno que sente falta do tempo em que estudava. Conforme apresentamos em seguida:

22.AEJA-14: **aquilo** **me** **incomodou de mais**

23.AEJA-6: **Hoje** **eu** **sinto muita falta** **porque sem estudo fica muito difícil**

Trazemos, a seguir, a análise do *frame* Ensino-Educação, que ficou em 4º lugar.

4º) O frame Ensino Educação (4º lugar):

O *frame* **Ensino_Educação** foi o quarto com o maior número de ocorrências (20ULs; 8,6%). Nesse *frame* são descritas cenas relacionadas ao ensino de determinado **Preceito**, assunto ou **Habilidade** por parte de um **Professor** a um **Aluno**, isto é, medidas adotadas por um professor com o intuito de transmitir um conhecimento ao aluno. Seus EFs Centrais são: **Fato** (parte de uma informação dada a um aluno), **Instituição** (estabelecimento educacional), **Habilidade** (habilidade que um aluno adquiriu resultante de uma instrução dado por um professor), **Aluno** (alguém que é instruído por um professor), **Matéria** (área de conhecimento ensinada pelo professor), **Professor** (alguém que instrui um aluno); e seus EFs Não-Centrais são: **Duração**, **Nível** e **Tempo**. (cf. Anexo1, quadro 4).

Todas as ocorrências do *frame* **Ensino_Educação** são relacionadas a experiências de aprendizado positivas, tanto experiências anteriores ao período em quem tiveram que parar de estudar, quanto experiências posteriores a fase em que voltaram a estudar. ULs como “aprendi”, “ensinou”, “aprendi muito” nos mostra que algum conhecimento foi realmente transmitido para os alunos pelo professor (exemplos 24 a 26):

24.AEJA-9: (...) minha experiência **na escola** **aprendendo** **a língua Portuguesa.**

25.AEJA-21: **[IN_aluno]** **aprendi muito** com **ela** também

26.AEJA-12: **[IN_aluno]** **aprendemos** **a nos comunicar com as pessoas em vários lugares e nacionalidades.**

O EF **Habilidade** nos permite compreender que as ações pedagógicas realizadas pelos professores foram produtivas, já que esse EF indica uma ação que o aluno pode realizar como resultado de uma instrução dada por um Professor. Os discentes relatam as muitas coisas que aprenderam e sobre as habilidades que adquiriram, como nos exemplos 27- 29:

27.AEJA-4: **[IN_aluno]** **aprender** **a me espessar melhor, ler melhor, escrever um texto.**

28.AEJA-12: **[IN_aluno]** **aprendemos** **a nos comunicar com as pessoas em vários lugares e nacionalidades.**

29.AEJA-19: **aprender** mais **a escrita e fala** também.

Em alguns casos os alunos mencionam os conteúdos que os professores passavam relacionados à Língua Portuguesa e sobre atividades que os docentes propunham (exemplos 30-32):

30.AEJA-21: so de que falava muito sobre verbo.

31.AEJA-21: [IN_aluno] aprendi muito com ela também nos marcou muito com os ditongos

32.AEJA-21: tinha Penha colocava a gente fazer várias copias.

Passemos ao quinto *frame* com maior frequência nos relatos: o *frame* Estudo.

5º O frame Estudo (5º lugar):

O *frame* **Estudo** foi o quinto *frame* com o número de aparições mais significativo, com o total de 14ULs (6,03%). Diferentemente do *Frame* Ensino_Educação, o *frame* Estudo é mais genérico e está relacionado ao ato de estudar, aprender algo, sem envolver a aprendizagem com alguém necessariamente. Seus EFs Centrais são: Estudante, Instituição (estabelecimento educacional), Matéria (área de conhecimento que é ensinada a um estudante) e Professor (aquele que instrui um estudante); seus EFs Não-Centrais são: Duração, Nível e Tempo. (cf. Anexo1, quadro5).

O *frame* **Estudo** aparece, em todas as ocorrências, relacionado a uma perspectiva positiva, relacionando a necessidade dos estudos para o entendimento das matérias. Os alunos relatam suas primeiras experiências escolares, anteriores ao período em que pararam os estudos, e suas experiências escolares atuais, em conformidade aos seguintes exemplos:

33.AEJA-15: No quarto ano estudei no Olavo Tostes

34.AEJA-15: Em 1978 [IN_estudante] estudei na escola Sebastião Laviola

35.AEJA-3: Meu nome é Eduarda [IN_estudante] tenho 18 anos, já estudei na escola Estadual Professor Gonçalves Couto até a 4ª série.

36.AEJA-9: (...) estudar a língua Portuguesa em 1979 no grupo Silveiro Brum
Com a professora de língua Portuguesa Maria Sablete Bandeira de Mello.

37.AEJA-4: Eu cada dia que [IN_estudante] vou a escola estudar Língua Portuguesa

5º) O frame Relação entre Indivíduos (5º lugar, empatando com o frame Estudo):

Com o mesmo número de ocorrências que o *frame* Estudo, o *frame* Relação_entre_indivíduos (14ULs; 6,03%) está associado a cenas em que indivíduos têm uma relação permanente ou semipermanente. Seu EFs Centrais são: EF **Indivíduo_1** que representa o indivíduo que será aos termos do **Indivíduo_2**; EF **Indivíduo_2** que se refere ao ser cuja identidade serve para reconhecer o **Indivíduo_1**; e o EF **Indivíduos** que caracteriza os indivíduos em uma relação. (cf. Anexo1, quadro 6).

A maioria das ocorrências desse *frame* é positiva. ULs como “boas relações”, “ótimo convívio”, “família” demonstra que as relações estabelecidas no Ambiente de aprendizagem são positivas e, nesses casos, as relações são entre os alunos, os professores e os outros profissionais da escola, como pode ser visto a seguir:

38.AEJA-1: **Somos** uma **família**

39.AEJA-3: **[IN_indivíduo1]** teve um **ótimo convívio** foi a **tia Diones**

40.AEJA-5: Quantos os colegas, **somos** **bastante unidos** (...)

41.AEJA-16: Desde pequena **[IN_lado1]** tive **relações boas** **com os diretores**

Há somente uma ocorrência desse *frame* relacionada à experiência negativa e a relação é entre um aluno e um professor, como expresso no exemplo 42:

42.AEJA-14: **[IN_indivíduo1]** **não** me **dei bem** **com a professora de**
português

6º) O frame Dificuldade (6º lugar):

O *frame* Dificuldade (10ULs; 4,3%) foi o sexto *frame* mais acionado pelos discentes e se estabelece a partir da ideia de que um **Experienciador** tem dificuldade ou facilidade para executar determinada **Atividade**. Seu EFs Centrais são: EF **Atividade** (atividade que o experienciador acha difícil ou fácil) e EF **Experienciador** (pessoa que julga a Atividade sendo fácil ou difícil); e o EF **Grau** Não-Central. (cf. Anexo1, quadro7).

Ao contrário da visão positiva espelhada nos *frames* anteriores, o *frame* **Dificuldade** faz emergir as barreiras de aprendizagem enfrentadas em Língua Portuguesa. As ocorrências

encontradas que remetem a ter dificuldade (não facilidade) são a maioria. Alguns alunos relatam ter dificuldade na matéria de Língua Portuguesa, outros especificam mais nos dizendo que possuem dificuldade em determinado conteúdo da disciplina, como podemos ver nos exemplos a seguir:

43.AEJA-16: sempre [IN_experienciador] tive dificuldade em Português

44.AEJA-9: Mas eu tenho dificuldade par escrever

45.AEJA-9: dificuldade de pontuação acentos vírgulas os provérbios

Registramos um único caso em que o aluno diz não ter dificuldade em relação à disciplina de Língua Portuguesa, conforme o exemplo 46:

46.AEJA-18: nunca [IN_experienciador] tive dificuldade

Prosseguimos com o *frame* Chegar, que teve o mesmo número de ocorrências do *frame* Dificuldade.

6º) O *frame* Chegar (6º lugar, empatando com o *frame* Dificuldade):

O *frame* **Chegar** (10ULs; 4,3%), assim como o *frame* **Dificuldade**, foi o sexto *frame* com o maior número de ocorrências. Esse *frame* está associado à cena em que o EF Central **Tema** (que pode ser uma pessoa ou um objeto) se movimenta na direção do que é representado pelo EF Central **Alvo** que diz onde o **Tema** acaba ou para onde ele retorna. Seus EFs Não-Centraís são: EF **Descrição** (descreve o estado do Tema durante a chegada), EF **Finalidade** (identifica a finalidade pela qual o Tema chega ao Alvo), EF **Lugar** (lugar onde o evento de chegada acontece) e o EF **Tempo** (tempo em que ocorre a chegada). (cf. Anexo1, quadro 8).

Na maioria das ocorrências registradas do *frame* **Chegar**, os alunos contam sobre quando voltaram a estudar, ULs como “retornei” e “voltei” explicitam esses casos, conforme os exemplos a seguir:

47.AEJA-1: O ano passado [IN_tema] retornei aqui no Proeja

48.AEJA-6: Voltei [IN_alvo] para alcançar meus objetivos.

49.AEJA-9: Depois [IN_tema] voltei a estudar em 2008 no grupo Esmeralda Viana.

50.AEJA-19: Fiquei bom tempo afastada e [IN_tema] retornei pra escola com muita força de vontade de estudar.

7º) O frame Encontro Hostil (7º lugar):

O *frame* **Encontro_Hostil** pode ser explicado como o confronto direto entre **Lados**, ou **Lado1** e **Lado2** e está associado às violências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. Seus EFs Centrais **Lado 1** e **Lado 2** são os participantes de um encontro hostil, sendo que o **Lado 2** é, geralmente, o segundo mencionado. Seus EFs Não- Centrais são: EF **Grau** (intensidade com que ocorre um encontro hostil), EF **Explicação** (explicação para qual ocorre um encontro hostil), EF **Instrumento** (instrumento usado para performar o encontro hostil), EF **Resultado** (resultado do encontro hostil) e EF **Local** (onde o encontro hostil acontece). (Para explicação completa cf. Anexo1, quadro 9).

O *frame* **Encontro_Hostil** foi o sétimo *frame* mais evocado com o número de 9 ULs (3,9%) encontradas no total de 244 ULs.

Na totalidade de nove (9) ocorrências, em dois casos os discentes relatam que nunca discutiram ou desacataram algum professor ou autoridade da escola. Assim, podemos dizer que o encontro hostil não se concretizou. Conforme os exemplos 51 e 52:

51.AEJA-4: Não [IN_lado1] tenho relato de desacato a professores ou autoridades na escola

52.AEJA-16: [IN_lado1] nunca discuti com elas

Algumas das unidades levantadas nesse *frame* foram: “ficou uma fera”, “gritaria”, “confusão”, “discutia”, “gritava muito”. Esses casos são relacionados a encontros hostis marcados pela violência verbal. Nos exemplos 53 e 57, o **Lado 1** é representado pelo professor e o **Lado 2** pelo aluno. Nos demais casos ambos os lados se referem aos discentes:

53.AEJA-6: A Flavia ficou uma fera [IN_Lado 2] falou umas 2 horas na minha cabeça, ganhei supencão e limpar a sala todos os dias.

54.AEJA-8: começo uma gritaria na escola

55.AEJA-14: [IN_lado1] fui parar na diretoria por ter arrumado uma confusão com ela em defesa. dos alunos.

56.AEJA-16: [IN_lado1] discutia com alguns porque não gosto que me tratam com ignorância, nunca fui de levar desaforo para casa, por isso que sempre fico no meu canto

57.AEJA-17: as vezes [IN_lado1] gritava muito com a gente. A gente nem aprendia direito porque tinha medo dela

As ULs “bulim e brigas” representam um caso que pode ter ocorrido violência física e/ou psicológica, pois *Bullying* caracteriza-se por atos de violência psicológica ou física praticados por um grupo de indivíduos ou um único indivíduo, de forma intensa e repetida, com o intuito de humilhar e diminuir outro indivíduo, esses atos são realizados dentro de uma relação desigual de poder. No caso relatado de *Bullying* tanto o Lado1 que é aquele que pratica os atos violentos, quanto o Lado2 que é aquele que sofre a violência, são representados pelos alunos. Conforme o exemplo:

58.AEJA-15: Por ser um colégio grande tinha muito bulim, e brigas, ate bombas soltaram no banheiro, eu sofri muito com alguns colegas

A UC “dava réguada” representa um caso no qual houve violência física. Nessa ocorrência, o Lado1 que é quem pratica a violência é o professor e o Lado2 que é quem sofre a violência é o aluno.

59.AEJA-17: [IN_lado1] dava réguada na gente

8º) O frame Assistência (8º lugar):

O *frame* **Assistência** teve o número de oito (8) ULs (3,4%) registradas, no total de 244. Esse *frame* relaciona-se a cena que é composta por um agente que pratica a ação de beneficiar alguém tornando possível o alcance de um Objetivo, respectivamente, representados pelos EFs centrais Ajudante e Parte_Beneficiada. A medida na qual a assistência do Ajudante torna a Parte_beneficiada mais próxima de realizar seu Objetivo é representada pelo EF Não-Central Grau. (para descrição completa cf. Anexo1, quadro 10).

ULs como “acolheu”, “ajudou muito”, “apoio”, “ajudando” representam os casos listados em que o *slot* do EF Ajudante é preenchido pelo professor. Esses casos representam a maioria das ocorrências desse *frame*, na qual o docente é aquele que auxilia na realização de algum fim, como ilustram os exemplos a seguir:

60.AEJA-11: E logo entrou a regina que tambem mim ajudou muito.

61.AEJA-11: (...) que [IN_Agente] mim acolheu e com muita insistência

62.AEJA-15: mas muito apoio também de outros professores

Obtivemos, também, o *slot* EF **Ajudante** preenchido por outros profissionais da escola e pela ajuda mútua entre os alunos, como podemos ver nos seguintes exemplos:

63.AEJA-14: [IN_Parte_beneficiada] podemos contar com o apoio de todos.diretores professores, colegas

64.AEJA-14: todos ajudando uns aos outros.

65.AEJA-15: [IN_parte_beneficiada] posso contar com minha turma e os profissionais deste ano

Cabe ressaltar, que o EF **Objetivo** que se refere ao estado de coisas desejável pela **Parte_Beneficiada** não é mencionado nos registros desse frame.

8º) O frame Oportunidade (8º lugar, empatando com o frame Assistência):

Registramos oito (8) ULs (3,4%) do *frame* **Oportunidade**; o mesmo número de ocorrências do *frame* **Assistência**. Podemos explicar o *frame* **Oportunidade** como a escolha de um indivíduo, que é representado pelo EF central **Agente**, em participar ou não de um evento ou situação, EF central **Evento_Desejado**, no decorrer do período de uma oportunidade. (para descrição completa cf. Anexo1, quadro 11).

Seis (6) ocorrências desse *frame* relacionam-se à semântica positiva, ou seja, os alunos relatam que tiveram a oportunidade. O EF central **Oportunidade** refere-se aos estudos em todos os casos. Os discentes contam sobre a oportunidade que tiveram de voltar a estudar, conforme ilustrado a seguir:

66.AEJA-11: agora de uma idade [IN_agente] tive esse oportunidade de voltar

67.AEJA-13: Proeja: Significa uma oportunidade para que nos possamos concluir nossos estudos e nossos objetivos.

68.AEJA-14: agora que [IN_agente] tive oportunidade de voltar aos estudos

69.AEJA-15: Pois bem hoje [IN_agente] tive uma oportunidade de esta Cursando no proeja

Já as outras duas ocorrências desse *frame* são relacionadas à semântica negativa. Um dos discentes menciona que seus pais não tiveram a oportunidade de estudar e pede que os governantes do país olhem para os que não tiveram tal oportunidade, em conformidade aos exemplos 70 e 71:

70.AEJA-1: Meus pais não tiveram oportunidade de estudar

71.AEJA-1: O [IN_agente] que não tiveram oportunidade de estudar

9º) O frame Declaração (9º lugar):

Obtivemos o número de sete (7) ULs (3,0%) do *frame* **Declaração** que pode ser descrito pela cena em que uma **Mensagem** é transmitida de um **Falante** a um **Destinatário**, e essa mensagem pode ser tanto escrita, quanto falada. Seus EFs Centrais são: **Falante** (o ser que produz a mensagem), **Mensagem** (conteúdo do que o Falante está comunicando), **Meio** (entidade física ou o canal usado pelo Falante para transmitir a mensagem) e **Tópico** (assunto da mensagem). Seus EFs Não-Centrais são: **Destinatário** (pessoa para a qual a mensagem é direcionada) e **Grau** (propriedades graduáveis e modifica o valor esperado). (para descrição completa, cf. Anexo1, quadro 12).

Encontramos apenas uma ocorrência relacionada à perspectiva negativa, na qual o aluno relata que gostava muito de uma professora, porém nunca disse isso para a mesma. Como podemos ver no exemplo 72:

72.AEJA-20: que [IN_falante] nunca disse isso para a mesma

As demais ocorrências desse *frame* são relacionadas à perspectiva positiva, nas quais o EF **Tópico** e o EF **Mensagem** referem-se, apesar de serem expressas de formas diferentes, às histórias que ocorreram na aula de Língua Portuguesa, conforme ilustrado a seguir:

73.AEJA-6: [IN_falante] Estou aqui para falar um pouco sobre minha vida na escola

74.AEJA-1: Aqui [IN_falante] venho falar um pouco do passado das aulas de português,

75.AEJA-15: [IN_falante] venho contar um pouco sobre a minha vida escolar relacionada em português

76.AEJA-11: [IN_falante] Venho a traves [IN_meio] desta para contar minha experiencia que não são. Muitas

9º) O frame Desejo (9º lugar, empatando com o frame Declaração):

Prosseguimos apresentado o *frame* **Desejo** que obteve sete (7) ULs (3,0%) registradas, o mesmo número de ocorrências do *frame* **Declaração**. Nesse frame um **Experienciador** deseja que certo **Evento** aconteça. Seus EFs Centrais são: **Evento** (a mudança que o Experimentador gostaria de ver), **Experimentador** (a pessoa deseja que o evento ocorra) e **Participante_focal** (é a entidade que o Experimentador deseja que seja afetada por algum Evento). O EFs Não-Centrais deste *frame* são: **Duração** (período de tempo que o experimentador tem desejado alguma coisa), **Razão** (o motivo pelo qual o Experimentador quer que o evento ocorra), **Grau** (extensão do desejo do experimentador). (cf. Anexo1, quadro 13).

Registramos seis (6) ocorrências desse *frame* referentes a uma perspectiva positiva em relação a um futuro que será promissor, o qual será atingido pela aprovação na disciplina, pelos estudos, pela paciência que os professores terão com os alunos. Os discentes relatam, também, sobre os sonhos que possuem, ilustrados nos exemplos a seguir:

77.AEJA-15: Eu espero para este ano alcançar meus objetivos e vencer o 8º e nono ano pois meu objetivo ainda e de concluir meu sonho de tornar e fazer uma faculdade.

78.AEJA-19: [IN_experimentador] Espero que os professores tenham paciencia com os alunos para obter mais resultado gratificante.

79.AEJA-17: Mas sempre [IN_experimentador] tive vontade de voltar aos estudos.

80.AEJA-19: quando pequena meu sonho era ler

Encontramos somente um caso em que a perspectiva é negativa, pois o desejo do aluno não se concretizou. Conforme mostrado no exemplo 81:

81.AEJA-15: foi uma pena pois [IN_experimentador] sonhava em ser professora de Pré

10º) O frame Gratidão (10º lugar):

Obtivemos seis (6) ULs (2,6%) do *frame* de **Gratidão**, *frame* esse não encontrado na *FrameNet*. Portanto, precisou ser criado por nós devido ao número relevante de ocorrências relacionadas ao sentimento de gratidão e/ou ao ato de agradecer. O *frame* **Gratidão** pode ser descrito pela cena em que um indivíduo é grato (EF Central **Beneficiado**) a alguém (EF Central **Beneficiador**) por alguma coisa (EF Central **Bem**). (Descrição completa cf. Anexo1, quadro 14).

Em todos os casos em que registramos o *frame* **Gratidão**, o EF **Beneficiado** refere-se ao aluno. Os discentes relatam que são gratos pela chance de voltarem aos estudos e, na maioria, são gratos a Deus e aos professores por isso. As ocorrências revelam o papel que os estudos têm em suas vidas, conforme ilustrado nos seguintes exemplos:

82.AEJA-1: Agradeço muito a Deus

83.AEJA-3: E [IN_Beneficiado] agradeço a cada uma delas por ter me ajudado a chegar até aqui

84.AEJA-4: Eu agradeço a Deus e meus professores

85.AEJA-17: Mas hoje [IN_Beneficiado] agradeço a Deus está oportunidade

86.AEJA-19: Hoje [IN_Beneficiado] agradeço a todos professores que deu um pouco de sua educação e sabedoria para que eu possa dar mais um passo no futuro.

A interpretação destes resultados da análise semântica será feita à subseção 4.3.3, onde confrontaremos as perspectivas discentes nos dois momentos relatados, antes e depois do projeto. Passemos, agora, à análise semântica do 2º Relato de Práticas, colhido ao final do projeto interventivo.

4.3.2. O 2º Relato de Práticas

O segundo Relato de Experiência teve como objetivo desvelar, pelo mesmo modelo analítico usado na análise do primeiro Relato, a perspectiva dos discentes sobre as experiências escolares pelas quais passaram no decorrer de um período de nove (9) meses de vigência de nossa ação interventiva, de modo a comparar tal olhar com o anterior, desvelado nos Relatos iniciais. De modo igual à primeira fase, essa análise advém de um recorte, no qual iremos considerar as sequências narrativas mais relevantes para responder o instrumento em questão.

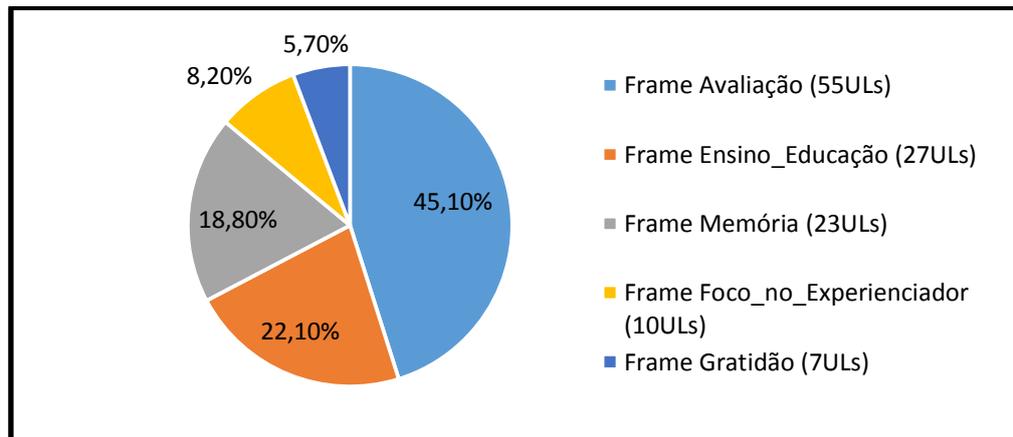
Seguimos rerepresentando o instrumento aplicado nessa segunda etapa que limita a experiência a ser contada ao ano de 2017:

Caro (a) aluno (a),

Nosso objetivo é conhecer melhor suas experiências enquanto estudante de Língua Portuguesa neste ano de 2017. Portanto, relate os fatos que mais marcaram você em relação às aulas de LP, aos conteúdos ensinados, às atividades realizadas, aos colegas, ao ambiente da sala de aula, etc. Capriche!!!

Os principais *frames* evocados, num total de 122 ULs e UCs (em 18 relatos), foram cinco (5). Apresentamos, em ordem decrescente, os *frames* com as maiores frequências registradas: 1°. **Avaliação**; 2°. **Ensino_Educação**; 3°. **Memória**; 4°. **Foco_no_Experienciador**; 5°. **Gratidão**. Tais *frames* se relacionam, em grande parte, ao processo de ensino e aprendizagem na aula de Língua Portuguesa, sendo o *frame* **Ensino_Educação** o segundo com o maior número de ocorrências. As porcentagens e os números de ocorrências de cada um desses *frames* são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Frequências dos frames nos Relatos finais



Ainda que os *frames* encontrados nessa etapa sejam semelhantes aos encontrados na primeira fase, cabe destacar que esses se apresentam de forma diferente no novo *corpus*, com escolhas semânticas que preenchem seus EFs e frequências distintas.

Passamos adiante, expondo as análises de cada *frame* evocado, em ordem decrescente em termos de número de ocorrências. Como são os mesmos frames que emergiram na análise do Relato inicial, deixamos de apresentar suas definições já colocadas na subseção anterior.

1º) O frame Avaliação:

O *frame* **Avaliação** foi o mais evocado nos relatos dos discentes, com 55 ocorrências (45,1%). Vale lembrar que o número significativo de ocorrências desse *frame* se justifica pela questão proposta no instrumento, uma vez que os alunos relembram experiências passadas ao mesmo tempo em que as avaliam positiva ou negativamente.

O *frame* *Avaliação* teve, em grande maioria, ocorrências relacionadas à semântica positiva. ULs e UCs como “inesquecível”, “muito bom”, “boa”, “maravilhosas”, “inenarrável”, “melhor”, “muito produtiva e animada” nos mostram as avaliações positivas do EF **Fenômeno** que se referem à professora, à disciplina de Língua Portuguesa, às atividades desenvolvidas pelo nosso projeto, como o sarau, o debate, as aulas, e às experiências relacionadas à sala de aula de Língua Portuguesa no geral, conforme ilustramos adiante:

87.AEJA-1: **E o sarau! - De poesia** foi **inesquecível**

88.AEJA-1: **Foi muito bom** **Português**

89.AEJA-2: Foi uma **boa trajetória**, **a professora de português Ana Paula** é uma **excelente professora** **que nos acompanhou a cada passo dessa caminhada**.

90.AEJA-3: **Minha professora, de português, Ana Paula**, é de **uma capacidade e sabedoria inexplicável**.

91.AEJA-8: **Uma experiência maravilhosa** **como o sarau** (...)

92.AEJA-8: **O debate** **abriu muito a nossa mente** **para outra coisa como se comportar em um debate ou em outros lugares**.

93.AEJA-10: **Minha experiência na aula de português** foi a **melhor possível**

94.AEJA-12: **O debate então foi uma experiência** **inesquecível**

2º) O frame Ensino Educação:

O *frame* **Ensino_Educação** foi o segundo *frame* com o maior número de ocorrências, com 27 (22,1%) ULs e UCs encontradas.

Diferentemente da primeira análise, na qual este *frame* foi o quarto *frame* com o maior número de ocorrências com 20 ULs num total de 232 aparições, nesta segunda análise, esse *frame* foi bem mais recorrente com um maior número de ocorrências (27ULs) registradas em um total de 122 aparições.

Vale destacar que os EFs **Fato**, **Preceito** e **Material** que podem ser explicados, na mesma ordem, como a informação passada para um estudante pelo professor, um guia para o comportamento correto e o material utilizado pelo professor, aparecem mais vezes do que na primeira análise. Como ilustrado nos exemplos a seguir:

95.AEJA-1: aprendi a aceitar mas as coisas, o que não aceitava antes. Sem falar nas atividades discurso direto e indireto, Sujeito e Predicado sinais de pontuação, os contos

96.AEJA-6: aprendizado de língua portuguesa com o documentário o debate, o Sarau. Ampliação do conceito de família.

97.AEJA-7: tivemos de aprender como se faz um debate e também sarau e muitas outros aprendizado no decorrer do ano

98.AEJA-13: aprendemos os pontos principais para um bom debate, sobre a realidade da educação Brasileira, também aprendemos sobre documentários, e como nos comportar na sala e com nossos professores e alunos.

99.AEJA-18: aprendizagem através de filme, sarau, debate,

100.AEJA-18: IN_Aluno] aprendi muito sobre o português

Tais exemplos nos levam a perceber indícios de que a intervenção realizada possibilitou a construção de um novo Ambiente de aprendizagem, no qual o aluno assume um papel ativo como sujeito protagonista da cena na sala de aula e no qual o docente assume a sua autoria.

3º) O frame Memória:

O *frame Memória* foi o terceiro *frame* com o maior número de ocorrências (23ULs; 18,8%). Em todas as ocorrências desse *frame* o *slot* do EF **Conteúdo Mental** é preenchido por lembranças das experiências escolares vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa pelos alunos no decorrer do processo interventivo, e todas as lembranças foram positivas. Como mostrado nos exemplos a seguir:

101.AEJA-1: O froclore!! - Reuniu todos os alunos da escola cada sala fez sua apresentação. Nossa sala foi de anos 60 fizemos uma dança.

102.AEJA-3: Sendo que o nome do debate (Ampliação do conceito de família). E estamos mais soltos ao ler, ao apresentar em público.

103.AEJA-10: tivemos sarais poeticos varias apresentações, muitas discurssoes tudo isso na aula de Portugues

104.AEJA-12: Foram aulas, videos aula, documentario, sarau poético, debate, tudo ino tive como experiência.

105.AEJA-12: Nessa disciplina tivemos encontros para discutirmos como procederíamos em cada etapa.

4º) O frame Foco no Experienciador:

O *frame Foco no Expeienciador* ficou em quarto lugar na hierarquia, com o número de dez (10) ULs (8,2%) registradas. Todas as ocorrências desse frame são relacionadas à vivências positivas, exceto em um caso em que o aluno conta que aprendeu a “amar e odiar português”, mostrado no exemplo 106:

106.AEJA-10: a amar e odiar Português.

ULs e UCs como “gosto”, “gostei muito”, “amando” e “mais gostei” são algumas das unidades lexicais de semântica positiva. Em todos os casos o EF **Conteúdo**, que representa o foco da emoção do **Experienciador**, é preenchido com sintagmas que se referem às atividades desenvolvidas pelo projeto (o sarau, o debate, a exibição do documentário) e à disciplina de Língua Portuguesa, ilustrado nos exemplos abaixo:

107.AEJA-4: Eu gosto de todos trabalhos que ela planeja

108.AEJA-5: Particularmente eu gosto da matéria Português

109.AEJA-5: [IN_Experienciador] Gostei muito do sarau poético

110.AEJA-15: Eu gostei muito do documentário, do Sarau poético, dos colegas de sala.

111.AEJA-14: (...) uma das minhas materias prefetidas.

112.AEJA-17: No sarau foi o que eu mais gostei (...)

5º) O frame Gratidão:

O *frame* **Gratidão** obteve o número de 7 ULs (5,7%) no total de 122 frames. Na maior parte das ocorrências o EF **Beneficiador** se refere à professora e aos colegas. Os alunos relatam que são gratos pela professora que tiveram no ano de 2017, pelos amigos com os quais percorreram um caminho junto, pelo incentivo dado pela professora e por tudo que a professora fez. Conforme mostramos em seguida:

113.AEJA-1: (...) **[IN_Beneficiado]** tenho a **agradecer** **à Deus** **por nos permitir uma professora**

114.AEJA-13: Eu so tenho que **agradecer** **aos amigos que fiz** **que caminharam juntos comigo**

115.AEJA-13: principalmente **agradecer** **a nossa professora de lingua portuguesa** **que nos incentiva e que nos motiva a continuar.**

116.AEJA-13: (...) mim **O brigada** por **tudo que fez por mim**

117.AEJA-16: **[IN_Beneficiado]** Só tenho que **agradecer** **a você professora**

À luz das questões que mobilizam este estudo, a próxima seção contemplará o exercício interpretativo dos indicadores colhidos nesta análise, confrontando-os com a análise do primeiro relato. Outros indicadores, colhidos ao longo do processo interventivo, também serão interpretados.

4.3.3. *Interpretando os resultados alcançados*

Passamos à análise dos resultados alcançados ao longo do processo de intervenção, com vistas à construção de um ambiente de Ambiente propício ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em relação às vozes discentes promovidas nos dois Relatos de experiência, temos os seguintes indicadores:

No Relato inicial (cf. subseção 4.3.1), os dados nos revelam que os sujeitos pesquisados em nosso projeto atribuem grande valor simbólico à escola e, maior ainda, ao professor. A ocorrência majoritária dos *frames* **Avaliação**, **Memória**, **Foco_no_Experienciador**, **Ensino_Educação**, **Estudo e Assistência** tomados em uma perspectiva positiva em relação, em especial, ao professor corroboram para essa hipótese.

Em outros Estudos de Caso de nosso macroprojeto (subseção 2.1.1), este peso simbólico emerge, mas não de uma forma tão vigorosa como na voz dos alunos da EJA,

em que a força do valor simbólico da escola e do professor é reforçada a todo o momento com os *frames* **Gratidão e Oportunidade**.

Uma questão emerge daí: por que agradecem tanto? A resposta advém da observação contínua desses sujeitos em nosso processo interventivo. De fato, veem tal direito como um benefício, como um favor. Valorizam, de modo veemente, a oportunidade de retorno à escola, mas, em nenhum momento criticam, questionam a falta de oportunidades que os levou a uma escolaridade tão tardia.

De igual modo, a minha visão inicial de tal sala de aula, onde me deparei com desinteresse, agressões verbais, conflitos entre gerações logo nos primeiros dias, pareceu-me trazer à tona uma contradição com a voz discente, uma vez que seus Relatos fazem aflorar uma visão positiva do ambiente escolar, incluindo aí a aprendizagem e a **Relação_ entre_ Indivíduos** (cf subseção 4.3.1, 5º *frame*). Contudo, o processo interventivo fez ver o modo passivo com que estavam habituados a conviver com os objetos de ensino (e de não-aprendizagem efetiva) e com a ausência de tolerância, de cooperação no convívio entre colegas e mesmo com o professor, dada a manifesta dificuldade de ouvir, a conversa paralela e a falta de respeito.

Assim, em nossa perspectiva, o valor simbólico dado à escola e ao professor deve soar como um sinal positivo a ser reforçado pelo caminho da consciência cidadã em que se preservem tais símbolos na medida em que **efetivamente** contribuam com o direito de acesso ao conhecimento.

Os aspectos negativos que emergiram foram relacionados a dificuldades (*frame* **Dificuldade**) para com a disciplina, o que pode ser justificado tanto pelas velhas fórmulas de ensino da escola e da disciplina de LP, como por alguns fatores como o tempo que ficaram sem estudar. As lembranças negativas emergiram da mesma forma nos relatos em que o *frame* **Encontro_Hostil** apareceu, apontando, dentre outros casos, os de agressões verbais entre os discentes e entre eles e os professores, além de casos de bullying, demonstrando o ambiente conflituoso onde estavam inseridos.

A análise dos Relatos de Experiência obtida no final do projeto de intervenção demonstra uma mudança na perspectiva dos discentes, um **novo olhar** por parte dos alunos, **um olhar mais crítico e reflexivo** em relação às práticas pedagógicas construídas na sala de aula.

Os discentes que antes falavam sobre o processo de ensino e aprendizagem de forma mais genérica, agora aprofundam sua experiência, contando-nos – de modo enfático – sobre as matérias que aprenderam, as habilidades que adquiriram e como estão se comportando

nas aulas. Os dados levantados mostram, assim, que os alunos assumiram seus papéis ativos na cena da sala de aula e participaram efetivamente no processo de ensino e aprendizagem. O valor simbólico atribuído ao professor passa a ter neste momento o peso da avaliação da competência profissional.

É o que pudemos averiguar através dos relatos em que o *frame* **Foco_no_Experienciador** apareceu, evocando as atividades realizadas durante o projeto e o aprendizado da LP, e o *frame* **Memória**, em que todas as lembranças destas atividades foram positivas.

O sucesso esperado por nós foi alcançado, um novo ambiente de aprendizagem foi criado, um ambiente **democrático e de cooperação**, no qual os alunos **protagonistas** passaram a ter um olhar mais crítico e reflexivo em relação ao ensino-aprendizagem da LP e às relações interpessoais.

Passamos aos resultados colhidos durante o processo de intervenção, no passo a passo dos três Projetos desenvolvidos.

A primeira de muitas ações promovidas a fim de construir um **Ambiente de aprendizagem** foi a mudança no **ambiente físico** da sala de aula, que acontecia ora através da arrumação das carteiras em forma de “U” ou círculos, ora através da formação de grupos para realização das atividades. Esta ação, que foi desenvolvida ao longo do todo o processo de intervenção, foi muito importante, confirmando as conquistas alcançadas em estudos anteriores do nosso macrojeto (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015).

Esta mudança, contudo, não se deu de forma fácil e imediata.

Os primeiros indicadores (cf. Quadro Indicador I: Ambiente de Aprendizagem, Caderno Pedagógico) mostraram um ambiente ainda tumultuado, onde os discentes demonstravam dificuldades em se organizar e onde observava-se o desrespeito aos colegas. Na fala de uma aluna, registrada no Diário de Bordo discente:

118.AEJA-5: “(...) a sala de aula estava muito *agitada, havia muita falação e falta de respeito com os outros.*”

Nas minhas palavras, registradas em meu Diário de Bordo docente (cf. Link do Caderno Pedagógico):

119. “(...) a maioria dos discentes queria dar opinião, participar da conversa e responder às perguntas, entretanto *não aguardavam seu turno de fala e alguns ficavam irritados quando não conseguiam expressar sua opinião.*”

Dessa forma, o primeiro indicador de ação apontava para a necessidade de propiciar trabalhos voltados à reflexão sobre as condutas que geram problemas em sala de aula (cf. Quadro- 1 Indicador I: Ambiente de Aprendizagem).

Assim, nas etapas seguintes insistimos nos trabalhos coletivos, em grupões e grupos menores, perpassando, então, as atividades do projeto, visto ser de grande importância na melhora das habilidades sociais.

Conforme aponta o Quadro 2- Indicador 2: Ambiente de Aprendizagem (cf. Caderno Pedagógico), as atividades realizadas nesta 2ª etapa foram bem recebidas e os alunos demonstraram interesse e motivação, principalmente nesses trabalhos em grupos, como mostra a fala de uma aluna, registrada em seu Diário de Bordo (Link do Caderno Pedagógico):

119.AEJA-10: *“Gostei muito do trabalho em grupo porque **um ajuda o outro.**”*

Ainda na fala de outro aluno, agora do 2º Relato de práticas:

120.AEJA-11: *“(...) Compreendi que **a união faz a força** e que **os trabalhos em grupo me ajudaram bastante.**”*

No que respeita às práticas de **leitura**, trabalhadas de acordo com as estratégias de Solé (1998), foram, primeiramente, realizadas com certa “surpresa” pelos alunos, visto não estarem acostumados a lerem textos dessa maneira, levantando conhecimentos prévios, fazendo inferências, etc. Mas, posteriormente, foram se acostumando e se “soltando” nessas atividades, realizando-as de forma curiosa, motivada e interessada.

O Quadro 2- Indicador II: Ambiente de Aprendizagem (cf. Caderno Pedagógico) mostrou, contudo, que os alunos ainda precisavam melhorar muito suas habilidades sociais, pois eles ainda demonstravam dificuldades em se organizar e em esperar a vez de falar, provocando tumulto e confusão. Nas falas de dois alunos, em seus Diários de Bordo:

121.AEJA-6: *“(...) Na hora de formar os grupos, a sala ficou **alvorçada** e houve **muita confusão**”.*

122.AEJA-9: *“Eu fiquei **nervosa** porque **queria falar e meus colegas não deixavam.**”*

Recuperando as minhas palavras, registradas em meu Diário de Bordo (cf. Link do Caderno Pedagógico):

123. *“Percebi que os discentes se mostraram interessados pela temática e deram suas opiniões. Contudo, ainda de forma desorganizada e sem respeitar o momento certo de falar.”*

A terceira etapa – **O Debate regrado** – foi pensada tendo em vista o desenvolvimento da **oralidade** nos alunos. Percebia-se, na sala, a falta de organização, coerência e colaboração nesses momentos nos quais era necessário usar a oralidade de forma organizada.

Os avanços alcançados nessa etapa foram grandes, visto que a motivação aumentou, principalmente no momento de responder a questão “dos gostos” (cf. 3ª etapa, atividade 1 do Caderno Pedagógico) deixando claro, mais uma vez, que a ação protagonista dos alunos é uma importante estratégia de construção de um bom ambiente de aprendizagem.

Além disso, as características do gênero foram assimiladas e os discentes se tornaram mais conscientes em relação às suas práticas linguísticas e interacionais.

Como pode ser verificado no Quadro 3-Indicador III: Ambiente de Aprendizagem (CF. Caderno Pedagógico), os alunos expuseram suas opiniões de forma mais organizada durante o Debate regrado e, quando algum colega não respeitava as regras, que foram construídas por eles, comportando-se de maneira inadequada para um debate, era repreendido.

Entretanto, algumas dificuldades ainda persistiam, como a falta de respeito ao turno de fala do colega e a dificuldade em aceitar a opinião do outro, levando os próximos passos ao caminho do fortalecimento das práticas colaborativas entre os alunos. O protagonismo dos discentes também continuaria sendo perseguido nas etapas seguintes, bem como a autoria do professor, através da realização de atividades significativas para os alunos.

Abaixo, alguns trechos do Relato de Práticas dos alunos sobre a realização do debate:

123.AEJA-14: *“O debate abriu muito a minha mente para coisas como **saber me comportar**(...)”*

124.AEJA-7: *“(...) o debate foi muito bom, **eu aprendi muita coisa importante**. Só que teve **falta de concordância e falta de educação**.”*

125.AEJA-15: *“Foi interessante o debate, apesar de ter acontecido algumas divergências, o que não é de todo ruim, pois foi dialogando, se expressando e colocando nossas ideias que **viemos a descobrir como lidar com a personalidade de cada um**.”*

No encalço das metas citadas anteriormente, as etapas seguintes foram estruturadas. Sendo assim, na quarta etapa - **A primeira Assembleia de Classe- avaliando a rede de colaboração em construção**, fizemos a implantação da Assembleia de classe (cf. 4ª etapa do projeto 1 do caderno pedagógico) a fim de avaliarmos o percurso do 1º projeto. As assembleias são importantes porque, conforme apontam Tognetta e Vinha (2008), elas propiciam acordos de convivência. Foi um momento interessante visto que proporcionou diálogo entre os sujeitos. Além disso, fortaleceu o protagonismo e as redes de colaboração, categorias usadas para a criação do ambiente de aprendizagem.

Ao finalizar a assembleia, os alunos concluíram que era necessário criarem pactos, acordos de convivência. Dessa forma, a quinta etapa foi aplicada: **O Pacto Social**.

Tal pacto envolveu a formulação e o estabelecimento das regras que passariam a regular o ambiente da sala de aula. Regras que foram afixadas na sala através de um cartaz produzido por eles e que acharam importante, pois motivaria o cumprimento das mesmas.

O fechamento do projeto 1 se deu com a realização da **6ª etapa - Deixando fluir as emoções- o Sarau**. Com o objetivo de ampliar o letramento literário dos alunos e dar espaço ao protagonismo discente esta etapa foi planejada e, como professora-pesquisadora e condutora das atividades, tive uma grata surpresa nessa etapa do projeto: Como os alunos se dedicaram!!! Como estavam felizes com a realização das atividades voltadas para a organização do sarau!!! Mais uma vez comprovando que dar voz, dar vez aos alunos é estratégia imprescindível à criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Isto porque o tema do sarau – FAMÍLIA- foi eleito por eles na questão “dos gostos” (cf. 3ª etapa, atividade 1 do Caderno Pedagógico).

O Quadro 4- Indicador IV: Ambiente de Aprendizagem, que mostra o processo de construção do ambiente de aprendizagem na 4ª, 5ª e 6ª etapas (cf. Caderno Pedagógico,) revela que as atitudes colaborativas e protagonistas dos alunos cresceram, bem como o foco deles durante as atividades. A solicitação do professor para ajuda e esclarecimento de dúvidas também cresceu. As atividades foram realizadas de forma prazerosa e pode-se verificar marcas de polidez nas práticas interacionais e linguísticas. Nas falas de alguns alunos, retiradas do Relato de Práticas:

126.AEJA-3: *“(...) No sarau estivemos reunidos com nossa família. Recitamos, cantamos. Foi a parte que mais gostei.”*

127.AEJA- 4: *“(...) aprendemos e trabalhamos juntos para apresentar o sarau. Viajei no mundo das poesias.”*

128. AEJA-12: *“(...) o sarau foi maravilhoso porque cada um se dedicou(...)”*

Entretanto, os indicadores também apontavam para a falta de responsabilidade de alguns alunos no tocante ao cumprimento de algumas tarefas. Dessa forma, as próximas etapas dos projetos seguintes deveriam levar os alunos à reflexão sobre as atitudes colaborativas a fim de que a aprendizagem englobasse a **TODOS**.

O projeto 2 – **Buscando a voz do aluno e conhecendo os pontos de vista - do tribunal à produção do gênero Artigo de opinião** foi estruturado em dois projetos e teve o objetivo de fortalecer a vez e a voz de **TODOS** os alunos – **Não deixar ninguém para trás!** - pois, apesar dos grandes avanços obtidos, alguns alunos ainda permaneciam à margem do processo (Cf. Quadro 4- Indicador IV: Ambiente de Aprendizagem) e a inclusão no processo de aprendizagem deve ser de **TODOS** – em especial no caso da EJA.

A primeira etapa - **Realização de um tribunal para discutir um tema polêmico** – proporcionou o aumento da capacidade de atenção dos discentes, uma maior organização na formação dos grupos bem como aprimoramento da escuta ativa.

Visto que alguns alunos ainda demonstraram timidez e receio em opinar e ainda houve falta de respeito e intolerância vinda de uma aluna em relação à opinião dos colegas, as próximas etapas voltaram-se para trabalhos direcionados ao fortalecimento do protagonismo e das redes de colaboração, a fim de não deixar ninguém para trás, oportunizando a vivência cidadã e o desenvolvimento pessoal e social (cf. Quadro 5-Indicador V: Ambiente de Aprendizagem do Caderno pedagógico).

A segunda etapa - **A produção do Artigo de opinião – da elaboração ao diagnóstico; do diagnóstico à refacção por reflexão e modelagem** – foi pensada tendo em vista as práticas de escrita e **reflexão metalinguística**. Sendo assim, os objetivos concentraram-se em avaliar as estratégias de produção dominadas ou não pelos alunos e desenvolver estratégias de leitura e produção textual através da exploração de MODELOS (MIRANDA, 2006; TOMASELLO, 1999). Posteriormente, foram promovidas reflexões metalinguísticas sobre usos e prescrições da língua.

Nesta etapa os alunos demonstraram muito mais motivação no que respeita às atividades relacionadas à gramática –Regras de concordância verbal (cf atividade 4 da segunda etapa do projeto 2 do Caderno Pedagógico). Antes, atividades desse tipo eram encaradas com desinteresse e a falta de atenção e desorganização “reinavam”. Além disso, não reclamaram quando solicitados a produzirem um texto de opinião. Esse foi um grande avanço, visto que práticas de escritas de textos não eram vistas com “bons olhos” pelos alunos.

No quadro 6- Indicador VI: Ambiente de Aprendizagem (cf. Caderno Pedagógico) ficam claros os avanços que continuavam a acontecer em minha sala de aula, como a colaboração, o respeito, a escuta ativa, a reflexão sobre as regras da língua, enfim, progressos significativos e que demonstravam que o itinerário escolhido para esta proposta interventiva era o ideal. Abaixo, trechos do Diário de Bordo de uma aluna:

129.AEJA-1: *“Eu gostei muito de dar a minha opinião no texto pois é um tema muito importante e eu já passei por isso.”*

130.AEJA-2: *“Parece que os alunos da minha sala estão mais atentos, ouvindo mais a professora Ana Paula. Estou gostando muito das aulas”.*

131.AEJA-8: *“(…) dessa vez não fiquei com medo na hora de escrever o texto, até acho que ficou bom.”*

Entretanto, ainda era importante trabalhar as práticas de oralidade dos alunos em instâncias públicas, visto que são de extrema importância para assegurar o direito à cidadania de todos. Sendo assim, o projeto 3 foi construído e é o que passamos a delinear.

O terceiro e último projeto – **“Dando ao público” seus saberes e opiniões – a produção do gênero Seminário** – foi planejado com o objetivo de tornar público conhecimentos e opiniões dos meus alunos além de fazer com que suas vozes fossem ouvidas para além da sala de aula.

Tal projeto foi dividido em quatro etapas, nas quais os alunos puderam desvendar as características do gênero Seminário, preparar e realizar um seminário, que contou com a participação de membros da equipe gestora e alguns alunos de outras salas e girou em torno do tema da depressão entre os jovens no Brasil. Finalmente, puderam assistir a um vídeo da palestra de Mário Sérgio Cortella intitulado “Família, escola e cidadania: quais os caminhos?”, da Escola da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 15 de agosto de 2007 (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J64QS5j58JE>).

Dentro da minha sala de aula, durante toda a realização desta proposta, percebia o crescimento dos meus alunos. Chegando ao último projeto, essa mudança ficou ainda mais visível. Os discentes demonstraram não apenas motivação, mas alegria ao executar as tarefas. Estavam sempre dispostos a ajudar os colegas nas atividades, organizavam os grupos sem provocar tumulto, interagiam com polidez, tinham responsabilidade com as tarefas pedidas para casa, enfim, eu via despertar dentro deles, cada vez mais, o gosto pela Língua Portuguesa, que já não era mais considerada “chata”.

A Seminário – “Por uma mente saudável” - foi realizado com competência e dedicação: os alunos produziram vídeos, slides, cartazes e convidaram uma pessoa para falar sobre a depressão. Foi um momento de troca de experiências, e, principalmente, de interação organizada entre eles visto que os alunos entenderam a necessidade de regular as práticas orais da linguagem e adequar-se linguisticamente aos eventos.

Conforme aponta o Quadro 7: Indicadores finais (cf. Caderno Pedagógico), não houve retrocesso no processo de interação entre os sujeitos, que melhorou significativamente, porém, em alguns momentos, houve um recuo. Entretanto, ao finalizar os trabalhos e concluir o processo interventivo, como professora-pesquisadora percebi os grandes avanços alcançados pelos meus alunos. É o que podemos perceber em alguns trechos do segundo Relato de Práticas dos alunos:

132.AEJA-13: *“Na sala de aula de português eu aprendi muita coisa, entre elas, eu aprendi a fazer redação, o que é muito difícil por sinal.”*

133.AEJA-16: “(...) *foi um ano bom, o português é uma das minhas matérias preferidas.*”

134.AEJA-19: “(...) *aprendi muito com meus colegas de sala, fizemos muitos trabalhos juntos, aprendemos uns com os outros.*”

135.AEJA-22: “*Mil palavras não dão para expressar o quanto foi gratificante aprender a Língua Portuguesa(...) Tudo me marcou, os amigos, a cada palavra que aprendi a escrever corretamente, me soltar na leitura, lendo e proclamando corretamente, me sentindo aceita e um pouco amada pelos meus colegas(...)*”

Portanto, os avanços foram muitos e os alunos passaram a desenvolver o interesse pelo aprendizado proposto. Porém, as mudanças ocorridas em minha sala de aula não aconteceram apenas com eles, mas comigo também! Através desta proposta de trabalho, que contou com atividades autorais, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de resgatar o Protagonismo e onde busquei a recuperação da minha Autoridade, vivenciei situações novas e a alegria de lecionar, antes tomada pelo desprazer e frustração, voltou e começou a fazer parte de minha vida profissional novamente.

Foi muito gratificante ler os relatos dos alunos, nos quais, além de falar dos seus avanços, me agradeciam por tê-los ensinado e por ter tornado as aulas mais significativas para eles. É o que verificamos em alguns trechos:

136. AEJA-23: “(...) *minha professora de português é dinâmica, dedicada, amiga e ajudadora(...)*”

137.AEJA-20: “(...) *minha professora é ótima, incentiva a turma e ajuda no que é preciso.*”

138.AEJA-21: “(...) *e principalmente agradecer a nossa professora de Língua Portuguesa que nos incentiva e que nos motiva a continuar. É fácil saber quando a pessoa gosta e tem capacidade de exercer a profissão e você, Ana Paula, demonstrou isso para mim. Obrigada por tudo que fez por mim e por meus colegas de sala(...)*”

139.AEJA-6: “*A professora de português nos acompanhou a cada passo dessa caminhada.*”

140.AEJA-10: “(...) *a professora de português tentou incansavelmente passar para todos os alunos um pouco das muitas coisas que devemos aprender. E eu aprendi muito!*”

Finalmente, é certo que este processo interventivo alcançou as metas a que se propôs – **construir um ambiente de aprendizagem através do ensino da Língua Portuguesa** e, através desse ambiente de aprendizagem, formar verdadeiros cidadãos, cômicos de seus direitos e deveres na sociedade. Ademais, como professora-pesquisadora, passar pela experiência de

um projeto interventivo fez com que eu repensasse minha prática docente de modo a não mais querer voltar aos velhos hábitos.

Passemos, então, às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A diferença entre professores e educadores está no olhar.
Os olhos dos professores olham primeiro para os saberes.
Seu dever é cumprir o programa.
Depois eles olham para os alunos, para ver se eles
aprenderam os saberes.
Para professores, saberes são fins, alunos são meios.
Os olhos dos educadores, ao contrário, olham primeiro*

*para os alunos.
Eles querem que os alunos ‘degustem’ os saberes.
Todo saber deve ser saboroso.”
Rubem Alves*

O processo interventivo construído em minha sala de aula de 9º ano da EJA nasceu da angústia de trabalhar em um ambiente altamente desmotivador, onde a tarefa de ensinar fora transformada em frustração e desprazer. Essa angústia me levou à vontade de mudar, ao desejo de repensar minha prática docente e de transformar esse contexto de desaprendizagem. No PROFLETRAS, que tem como meta central contribuir para a efetiva profissionalização de seus alunos-docentes, consegui divisar as questões centrais mobilizadoras deste estudo e construir, de modo reflexivo e autoral, as ferramentas teóricas e práticas que me apoiaram no planejamento e elaboração de meu projeto de intervenção.

O primeiro passo foi o vínculo com o macroprojeto — **Ensino de Língua Portuguesa — da formação docente à sala de aula** (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), o que me inseriu em uma rede de pesquisa, me encorajando a encarar o desafio de voltar o olhar para minha prática. Nesta rede, em contato com um rol significativo de Estudos de Caso que desenhou o “mapa da crise” da sala de aula e apontou, pelas vozes discentes e docentes, caminhos para a mudança, pude reconhecer o difícil percurso de muitos professores como eu, de salas de aula como a minha.

Como transformar a minha sala de aula de Língua Portuguesa em um ambiente onde existam efetivas práticas de ensino-aprendizagem de linguagem? e Como formar cidadãos através da aprendizagem da Língua Portuguesa? – estas foram perguntas que elegi e a que retomo neste capítulo final, de modo a avaliar até que ponto avançaram as minhas respostas.

A partir das metas construídas e dos resultados alcançados na rede promovida pelo macroprojeto emergiram as categorias de intervenção que nortearam esta proposta interventiva - **Protagonismo discente, Autoria e Autoridade docentes, Redes de cooperação e Modelagem** – e que conduziram as estratégias de ensino de Língua portuguesa neste trabalho. Além disso, foi mantido um **diálogo autoral** com os documentos que parametrizam o ensino de LP em território nacional (PCNs, 1998, 2008), estadual (CBC/ Minas Gerais, 2007) e municipal (Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação de Muriaé, 2015), visto o caráter abrangente deste projeto.

Com o olhar de professora-pesquisadora, busquei as leituras de campos teóricos centrados no ensino de LP – Linguística Aplicada, Linguística Textual, Teoria de Gêneros - e,

com a coragem dos que me antecederam em nosso macroprojeto, ousei buscar outros campos – Linguística, Sociologia, Ética, Antropologia, Educação - que pudessem me ajudar na construção das categorias diagnósticas e interventivas deste estudo (cf. cap. 2).

Assim, desenhei os instrumentos diagnósticos desta **pesquisa-ação** e os três projetos interventivos, desenvolvidos cotidianamente – em todas as aulas de LP - no ano letivo de 2017.

As análises do perfil socioeconômico e dos Relatos de experiência iniciais de meus alunos me mostraram (cf. subseções 4.3.1 e 4.3.2) que, embora vítimas de uma escola brasileira especialmente devedora daqueles aliados dos bens materiais de nossa sociedade, estes alunos eram profundamente gratos pela chance de regresso à escolaridade tardia pelo EJA. Sem nenhuma reflexão sobre direitos de uma vida cidadã, agradeciam os “favores” recebidos. O perfil traçado mostrou também a pequena fatia de bens simbólicos a que tinham acesso em suas práticas letradas. O olhar “positivo” sobre a escola trazido pelos Relatos encobria algumas contradições em relação a minha perspectiva de docente no início deste projeto. O que eu via era o papel passivo ante o conhecimento, as relações com os colegas, muitas vezes hostil, sem um elo de cooperação, o desinteresse. De fato, a escola pouco lhes cobrava e eles – ante tão poucos compromissos - diziam estar comprometidos com suas poucas obrigações, embora raramente se dedicando ao estudo fora de sala de aula. Enfim, a criação de um Ambiente de aprendizagem passaria, necessariamente, pelo despertar de uma consciência crítica de modo a desejarem partilhar o conhecimento a que tinham direito.

Assim, comecei a delinear a minha proposta de ação, implicando uma equação entre ensino-aprendizagem de LP e educação cidadã.

Nesta direção, as **práticas de oralidade** foram o objeto de aprendizado central do Projeto 1. Mudanças no ambiente físico da sala de aula – grupões e grupos menores – perpassaram todas as atividades, a fim de que as habilidades sociais de convivência dos alunos fossem aprimoradas (BONALS, 2003, p.13).

Esses trabalhos coletivos foram fundamentais para o fortalecimento e para as mudanças no Ambiente escolar. À medida que o projeto avançava, a participação ativa e colaborativa dos discentes aumentava e eles percebiam a necessidade de melhorar suas habilidades sociais.

Além disso, meu olhar de professora começou a ser modificado, como nas palavras de Rubem Alves usadas na epígrafe deste capítulo, passando a ser olhar de educadora que vê, em primeiro lugar, seus alunos e quer que eles “degustem os saberes”. O processo interventivo trouxe-me também a consciência de que até então minha prática docente estivera voltada, como toda a escola, para os processos de ensino (os conteúdos, os programas, os prazos, as avaliações

de massa ...) e não para a aprendizagem do aluno – compromisso este que define a finalidade da escola. Esse novo olhar de educadora fez com que minha rotina de trabalho fosse modificada e, refletindo sobre minha prática e me auto avaliando a todo momento, comecei a conhecer melhor os alunos, suas dificuldades, seus gostos, abrindo, assim, espaço em minha sala de aula para o diálogo.

À medida que o Projeto 1 avançava, as práticas **protagonistas** dos alunos e as atitudes colaborativas entre eles eram fortalecidas. Assim, os discentes passaram a refletir sobre os comportamentos que geravam conflitos em sala de aula e, nesse caminho, o Pacto social foi construído, com vistas a regular as práticas interacionais em sala de aula, já que os alunos começavam a ser capazes de reconhecer seus papéis de forma mais crítica.

A partir daí, as práticas interacionais e linguísticas começaram a ter marcas de polidez e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas aumentou.

As atividades de leitura, escrita do texto e reflexão metalinguística do Projeto 2 demonstraram que, através da **Autoria** do professor, no resgate de sua **Autoridade**, os resultados no processo de aprendizagem poderiam ser exitosos, como percebemos no aprimoramento da escuta ativa, no interesse pela realização das tarefas e na reflexão sobre as regras da língua. Além disso, cada vez mais o ambiente era transformado pelas atitudes de polidez dos alunos, que passaram a respeitar a opinião dos colegas e continuaram fortalecendo as atitudes colaborativas e organizadas em sala de aula.

Mostrar para as pessoas de fora suas opiniões, pontos de vista sobre determinado tema, como aconteceu no Projeto 3, trouxe ganhos significativos para o sucesso do projeto e os alunos entenderam a necessidade de regular suas práticas orais de linguagem de acordo com determinado evento. Dessa maneira, sendo pró ativos, protagonistas e respeitando as opiniões dos colegas, o ambiente de aprendizagem foi construído, a partir do ensino-aprendizagem da LP.

Por fim, a análise dos Relatos de Práticas finais revelou, de modo veemente, a mudança efetiva na perspectiva dos discentes sobre a sala de aula de LP, deixando entrever **um olhar mais crítico e reflexivo** em relação às práticas pedagógicas do professor, às matérias que aprenderam, às habilidades que adquiriram e às relações interpessoais. Alunos protagonistas - capazes de reconhecer a importância das redes de cooperação e se pactuarem em função delas e em função da aprendizagem - foi o que suas vozes revelaram ao final.

A satisfação de ter conseguido atingir a **TODOS** ao final deste projeto interventivo, no qual meus alunos - através da aprendizagem da Língua Portuguesa - tiveram a oportunidade de se aproximar de um pensamento crítico sobre o direito à cidadania, criou em mim uma

expectativa por dias melhores em minha vida profissional. Saber que a mudança é possível e que começa por minhas atitudes transformou meu modo de olhar.

Por fim, ressalto que este projeto interventivo mudou não somente a vida de meus alunos, mas a minha vida e o meu papel como professora. Com certeza, valeu a pena!!! Essa passagem pelo PROFLETRAS ficará marcada em minha memória. Agora sei que os novos caminhos que me forem apresentados serão atravessados com entusiasmo e autoria, trazendo-me realização profissional.

6. BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, Marta Aparecida. **Frames, discursos** – a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

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

AQUINO, Júlio R. Groppa (org). **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, 1998.

_____, Julio R. Groppa. **Indisciplina: o Contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. **A Construção Social e Psicológica dos Valores**. In: Arantes, V. A. (Org.) Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p.17-64, 2000.

_____. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

_____. **Respeito e autoridade na escola**. In: AQUINO, J. (org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Organizadoras). Tradução e Adaptação: HOFFNAGEL, Judit Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDO, Flávia Cristina. **Vida escolar - o mapa da crise sob a perspectiva discente**. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Maria Margarete Salvate. **A sala de aula de Língua Portuguesa: uma proposta comprometida com o protagonismo**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro a quarto ciclos**. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série**. Brasília, 2002.

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.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (Ensino Fundamental/ 1ª a 4ª série)**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

CHISHMAN, R.; MINGHELLI, T. D. **Os Subframes Audiência Preliminar e Audiência de Instrução e Julgamento no Frame Processo de Conhecimento no Direito Processual Civil**. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG, vol.17, n.1, jan/jun. 2013.

CONNELLY, F. M. CLANDININ, J.; **Stories of experience and narrative inquiry**. Educational Researcher, vol.19, n.5, p.2-14, 1990.

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

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed.rev.ampl. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sonia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA. Trabalho com educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006

CUNHA, M. I. da. **CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, vol.23, n.1-2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

CUNHA, Renata Cristina. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. 2009. Disponível:http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível Em<<http://www.cefetop.edu.br>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Traduzido por Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. "**O Seminário - O que é e como realizá-lo?**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm>>. Acesso em 10 de abril de 2017).

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. **Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores**. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, p.102-109, 2001.

ESTEVES, L. C. G., & ABRAMOVAY, M. (2007). **Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. Esteves (Orgs.), *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* (pp. 21-56). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO.

FILLMORE, C.J. **Semântica de Frames**. CADERNO DE TRADUÇÃO. n 5jul/dez de 2009 - Linguística Cognitiva - Instituto de Letras – UFRGS

FILLMORE, C. J. **Frame semantics**. In: The linguistic society of Korea. *Linguistics in the morning calm*. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

FONSECA, Carolina Alves. **Frames e discurso discente** – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

FONSECA, Carolina Alves; MIRANDA, Neusa Salim. **A semântica de frames como instrumento para a análise do discurso discente – marcadores de sucesso em um projeto escolar de dramaturgia**. Signo, Santa Cruz do Sul, vol.39, n.67, p.79-88, jul/dez, 2014.

FONTES, Mariana Rocha. **Frames e valores: um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012

FRAMENET. **FrameNet**. Disponível em <<http://framenet2.icsi.berkeley.edu>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2017.

FRAMENET BRASIL. **FrameNet Brasil**. Disponível em <<http://www.framenetbr.ufjf.br>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2017.

FRANKLIM, Maria Antônia Ribeiro. **Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: do autoconhecimento ao conhecimento compartilhado**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

FRANZIM, Rachel; LOVATO, Antônio; YRULA, Carolina Prestes (Org.). **Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p (digitalizado).

GADOTTI, M. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. *Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados*. Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GAMONAL, Maucha Andrade. COPA 2014 Framenet Brasil: Diretrizes para a constituição de um dicionário eletrônico trilíngue a partir da análise de frames da experiência turística. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

GAMONAL, Maucha Andrade; TORRENT Tiago Timponi. **Frames e Multilinguagem: Contribuições da Semântica de Frames e da FrameNet para a constituição de dicionários eletrônicos multilíngues**. In: Jornada de Descrição do Português, 3., 2013, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, p.24-27, 2013.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. **A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, S. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Autoridade na escola**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

LIMA, F.R.O. **A perspectiva discente do frame aula**. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. 241f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

LOURES, Luciene Fernandes. **A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames**. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. p.17-23, 1986.

MIRANDA, Neusa Salim. **Cala a boca não morreu**. Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, p.159-182 b, jan/jun, 2005.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3** – 3ª etapa. EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG. 2011.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2** – 2ª etapa. EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG. 2009.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-1** – 1ª etapa. EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG. 2007.

_____; SANTOS, T.M.B. (colaboradora); Del-Gaudio, S.M.A. (colaboradora). **Reflexão metalinguística no ensino fundamental** -. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, vol.1, 114p, 2006.

_____; BERNARDO, Flávia Cristina. **Frames, Discurso e Valores**. Revista Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas – SP, Jan/ Jun. 2013

_____; LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais**. Revista Gatilho – JF/2013.

_____. **Projeto O ensino de Língua Portuguesa:** da formação docente à sala de aula, 2ª etapa, 2014.

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

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário.** Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

NOBREGA, Francisca Vânia Rocha. **Gêneros textuais, letramento e EJA: uma perspectiva inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2004%20->. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

NÓVOA, Antonio. **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: 20 de março de 2017.

OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: _____. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, p. 17-36, 1997.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na investigação em educação matemática.** Quadrante, vol. 3, n.1, p.3-18, 1994.

RANGEL, Ricardo. **A dura realidade da Educação brasileira.** Disponível em <http://www.cinerevista.com.br/nacional/Prodianascerefeliz.htm>, acessado em 17 de março de 2017.

RUIZ, Eliana. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2013.

RUPPENHOFER, Josef; PETRUCK, Miriam R. L.; ELLSWORTH, Michael; JOHNSON, Christopher R.; SCHEFFCZYK, Jan. **FrameNet II: Extended Theory and Practice.** Berkeley, California, 2010. Disponível em <https://framenet.icsi.berkeley.edu> >. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **FrameNet Brasil: um trabalho em progresso.** Revista Calidoscópio, vol.7, n.3, p. 171-182, set/dez, 2009.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: *Revista Brasileira de Educação*. N.º 11, p. 5-16, maio/jun/jul/ago, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum: Língua Portuguesa**, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MURIAÉ/MG. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.** Muriaé, 2015.

SILVA, Marina Cabral da. "**Artigo de opinião**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/artigo-opinioao.htm>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **A Semântica de Frames na análise do discurso discente** – traçando o perfil do professor de português. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre :ArtMed, 1998.

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

TEIXEIRA, Andressa Peres. **A semântica de frames na análise do discurso docente** – indicadores de sucesso das práticas de ensino de Língua Portuguesa, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortêz, 1986.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** In: Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural origins of Human Cognition.** Harvard: University Press, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 175p, 1987.

VIEIRA, R.F. **Seminários Escolares: gêneros, interações e letramentos**. Dissertação de Mestrado. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em 02 de março de 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Carta Capital. Disponível em:
<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em 3 de abril de 2017.

Em.com.br. Disponível em:
http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/04/15/interna_gerais,371530/levantamento-inedito-mostra-onde-ha-mais-violencia-nas-escolas-de-minas.shtml. Acesso em 4 de março de 2017.

Radiomuriae.com.br. Disponível em:
<http://www.radiomuriae.com.br/noticias/delegado-de-homicidios-falou-sobre-a-violencia-na-cidade-e-a-situao-dos-menores-infratores>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

7. ANEXOS

Os *frames* evocados nas análises dos Relatos de Experiências serão apresentados neste anexo. As descrições completas de cada frame podem ser encontradas na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e as traduções de alguns desses *frames* estão disponíveis na *FrameNet* Brasil (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Mostraremos apenas os EFs encontrados nos Relatos e exemplificaremos com os dados do nosso corpus.

1. O *frame* **Avaliação**:

Quadro 1 – Frame Avaliação (traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

| Frame Avaliação |
|---|
| <p>Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu Valor de acordo com alguma Característica do Fenômeno. Este Valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno.</p> <p>Os professores do “eja” são bastante compreensivos</p> |
| EFs Centrais (encontrados em nossos dados) |
| <p>Avaliador: a entidade consciente que avalia o Fenômeno.</p> <p>a escola pra mim era tudo</p> |
| <p>Característica: o tipo de propriedade em que o Fenômeno está sendo julgado.</p> <p>mas confesso que não sou muito boa em pontuação.</p> |
| <p>Fenômeno: a entidade cujo Valor está sendo medido.</p> <p>foi também uma exelente professora</p> |
| EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados) |
| <p>Evidência: fatos percebidos pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do Fenômeno.</p> <p>que era muito brava só vivia brigando e criticando com os alunos</p> |
| <p>Tempo: indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo.</p> <p>tive uma ótima professora chamada Elizabeth no primeiro ano.</p> |

*Disponível em: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>

2. O frame **Memória**:

Quadro 2 – Frame Memória (traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

| Frame Memória |
|---|
| <p>Este frame está relacionado à atividade de lembrar ou esquecer determinado Conteúdo Mental por parte de Agentes Cognitivos.</p> <p>Me lembro de uma professora do meu fundamental</p> |
| EFs Centrais |
| <p>Agente Cognitivo: pessoa cujo conteúdo mental está em questão.</p> |

| |
|--|
| Me lembro que quando era criança |
| Conteúdo Mental: conteúdo mental que um Agente Cognitivo mantém ou esquece. Me lembro de alguns trabalhos e apresentações que fiz, com alguns colegas e amigos |
| Tema: é o assunto do Conteúdo Mental do Agente Cognitivo. Tenho boas lembranças da minha Professora. Maria da Penha Areal Carrizo. |
| <i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i> |
| Grau: grau em que o evento ocorre. A minha primeira professora de português dona Carline, quando fez o Mobral nunca me esqueci (...) |
| Experiência: um evento (ou um período de pé em eventos) que o reconhecedor tem experimentado que leva ao reconhecedor recordando o conteúdo. lembro-me professora Sueli tinha uma voz firme quando contava historia na sala e depois mandava os alunos fazer uma redação |
| Explicação: a explicação para a qual a lembrança ou o esquecimento ocorre. não tenho muito o que falar pois o tempo não me deixa lembrar de muita coisa. |

*Disponível em: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory>

3. O *frame* Foco_no_Experienciador:

Quadro 3 – *Frame* Foco_no_Experienciador (Traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado)

| <i>Frame</i> Foco_no_Experienciador |
|--|
| As palavras neste <i>frame</i> descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo . Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo se referir a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção. |

| |
|---|
| <p>eu gostava demais dela. Porque ela tinha muita paciência com todos.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Conteúdo: é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não diretamente responsável por causar a emoção.</p> <p>Desde nova, sempre gostei de leitura,</p> |
| <p>Evento: é a ocasião ou o acontecimento do qual participam Experienciadores em um dado estado emocional.</p> <p>como eu adorava a brincar resolvi preparar um presentinho para ela</p> |
| <p>Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno.</p> <p>eu gostava muito deles.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Grau: o grau em que a experiência ocorre.</p> <p>sempre gostei muito das merendas da escola, tinha um sabor especial.</p> |
| <p>Razão: motivo que explica o porquê o Experienciador experiencia uma emoção particular.</p> <p>sempre gostei da escola o melhor lugar pra ir quando tinha 15 anos.</p> |

*Disponível em: [https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer focused emotion](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer%20focused%20emotion)

4. O frame Ensino_Educação:

Quadro 4 – Frame Ensino_Educação (Traduzido por Lima,2009. Adaptado)

| |
|--|
| <p>Frame Ensino_Educação</p> |
| <p>Este frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um Aluno começa a aprender sobre uma Matéria, uma Habilidade, um Preceito, ou um Fato como resultado da instrução dada por um Professor. Alguns nomes</p> |

| |
|---|
| <p>neste frame (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elemento relevantes do frame; estes serão movidos</p> |
| <p><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> |
| <p>Fato: parte de uma informação passada a um estudante por um professor. tinha Penha colocava a gente fazer várias copias.</p> |
| <p>Instituição: um estabelecimento educacional, como uma escola ou um colégio. A minha experiência na escola aprendendo a lingua Portuguesa.</p> |
| <p>Habilidade: uma ação que o Aluno pode realizar como resultado de uma instrução dada por um Professor. aprender mais a escrita e fala também.</p> |
| <p>Aluno: alguém que é instruído por um Professor em habilidades e conhecimentos da disciplina. a que eu mais aprender</p> |
| <p>Matéria: a área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um Professor para um Aluno. A minha experiência na escola aprendendo a lingua Portuguesa.</p> |
| <p>Professor: alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. com ela aprendi muitas coisas.</p> |
| <p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> |
| <p>Duração: a quantidade de tempo em que um estado é mantido ou em que um processo está em curso. ela me ensinou até a 3ª Série Primária</p> |
| <p>Nível: identifica o nível de um aluno em sua educação. ela me ensino a 5º Série.</p> |
| <p>Tempo: o tempo em que o ensino ocorre. se depender dela vamos aprender muita coisa esse ano.</p> |

*Disponível em: https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching

5. O frame **Estudo:**

Quadro 5 – Frame Estudo (traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

| |
|-----------------------------------|
| <p><i>Frame Estudo</i></p> |
|-----------------------------------|

| |
|--|
| <p>Um Estudante matricula e, em seguida, permanece em uma Instituição com a finalidade de ser instruído em alguma Matéria. Ele pode receber instrução de um determinado Professor em uma Instituição. O Lugar, Tempo, e a Duração do estudo podem também ser especificados.</p> <p>Em 1978 [IN_estudante] estudei na escola Sebastião Laviola até 1981 la tive 3 professoras de português ou seja era uma professora para todas as matérias</p> |
| <p><i>EFs Centrais</i></p> |
| <p>Instituição: um estabelecimento educacional, como uma escola ou colégio.</p> <p>No quarto ano estudei no Olavo Tostes</p> |
| <p>Estudante: aquele que recebe instrução de um Professor ou de uma Instituição.</p> <p>os meus pais colocava na Escola mais por eles não ter estudado</p> |
| <p>Matéria: a área de conhecimento ou habilidade que é ensinada a um Estudante.</p> <p>Eu cada dia que vou a escola estudar Lingua Portuguesa</p> |
| <p>Professor: aquele que instrui um Estudante em alguma área do conhecimento ou habilidade.</p> <p>estudar a lingua Portuguesa em 1979 no grupo Silveiro Brum Com a professora de lingua Portuguesa Maria Sablete Bandeira de Mello.</p> |
| <p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> |
| <p>Duração: o período de tempo em que o estudo é desenvolvido.</p> <p>com ela estudei quatro anos.</p> |
| <p>Nível: identifica o nível de um estudante em sua educação.</p> <p>ai eu estudo 4° ano de novo</p> |
| <p>Tempo: o tempo em que o Estudante está estudando.</p> <p>Em 1978 estudei na escola Sebastião Laviola</p> |

*Disponível em: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>

6. O frame **Relação_entre_Indivíduos**:

Quadro 6 – Frame Relação_entre_Indivíduos (Traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

| |
|---|
| <p><i>Frame Relação_entre_indivíduos</i></p> |
| <p>Dois seres têm uma relação permanente ou semipermanente entre si. Esta relação pode ser interpretada simetricamente entre os indivíduos ou pode ser interpretada</p> |

| |
|--|
| <p>assimetricamente, de tal modo que Indivíduo_1 é identificado por sua relação com o (implicitamente mais conhecido) Indivíduo_2.</p> <p>Meu convívio com meus colegas de sala</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Indivíduo_1: o indivíduo a ser descrito em termos do Indivíduo_2.</p> <p>não me dei bem como professora de português</p> |
| <p>Indivíduo_2: o ser cuja identidade serve para reconhecer o Indivíduo_2.</p> <p>Desde pequena tive relações boas com os diretores</p> |
| <p>Indivíduos: os indivíduos em uma relação simétrica uns com os outros.</p> <p>Quantos os colegas, somos bastante unidos, em maioria somos adultos.</p> |

*Disponível em: https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Relation_between_individuals

7. O frame **Dificuldade**:

Quadro 7 – Frame Dificuldade (Traduzido pela FrameNet Brasil. Adaptado)

| Frame Dificuldade |
|---|
| <p>Um Experienciador tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma Atividade. A facilidade ou dificuldade associada à Atividade parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções e não se emprega EFs especiais para tais participantes. O Grau de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de Circunstâncias. O Parâmetro indicando como a Atividade é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado</p> <p>[IN_experienciador] ter dificuldade em português, trocava as letras ainda troco.</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais</i></p> <p>Atividade: marca expressões que indicam a Atividade que o Experienciador acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a Atividade em questão pode ser inferida pelo contexto.</p> <p>sempre tive dificuldade em Português</p> |
| <p>Experienciador: indica a pessoa que julga a Atividade sendo fácil ou difícil.</p> <p>Mas eu tenho dificuldade par escrever</p> |
| <p style="text-align: center;"><i>EFs Não-Centrais</i></p> |

| |
|---|
| <p>Grau: indica o grau de dificuldade que o Experienciador apresenta para a realização da Atividade.</p> <p>nunca teve dificuldade</p> |
| <p>Parâmetro: indica uma relação em que a atividade é julgada fácil ou difícil de ser realizada pelo Experienciador.</p> <p>ter dificuldade em português, trocava as letras ainda troco.</p> |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>)

8. O frame **Chegar:**

Quadro 8 – Frame Chegar (traduzido pela *FrameNet* Brasil. Adaptado)

| |
|--|
| <p>Frame Chegar</p> <p>Um Tema se movimenta na direção de um Alvo. O Alvo pode ser expresso ou pode ser entendido a partir do contexto.</p> |
| <p>EFs Centrais</p> <p>Alvo: qualquer expressão que diz onde o Tema acaba, ou iria acabar, ou para onde retorna, como resultado do movimento.</p> <p>O ano passado retornei aqui no Proeja</p> |
| <p>Tema: o ser, objeto ou entidade que se move.</p> <p>Depois [IN_tema] Voltei</p> |
| <p>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Descrição: descreve o estado do Tema durante a chegada.</p> <p>Fiquei bom tempo afastada e retornei pra escola com muita força de vontade de estudar.</p> |
| <p>Finalidade: identifica a finalidade pela qual o Tema chega ao Alvo.</p> <p>Voltei para alcançar meus objetivos.</p> |
| <p>Lugar: identifica o lugar onde o evento de chegada acontece.</p> <p>Depois voltei a estudar em 2008 no grupo Esmeralda Viana.</p> |
| <p>Tempo: identifica o tempo em que ocorre a chegada.</p> <p>Voltei ano passado.</p> |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Arriving>)

9. O frame **Encontro_Hostil**:**Quadro 9 – Frame Encontro_Hostil** (traduzido por Bernardo, 2011. Adaptado)

| Frame Encontro_Hostil | |
|--|---|
| <p>Esse <i>frame</i> contém palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras (Lado 1 e Lado 2), coletivamente conceituados como Lados sobre um Problema disputado e/ou a fim de atingir um Objetivo específico.</p> <p>Por ser um colégio grande tinha muito bulim, e brigas, ate bombas soltaram no banheiro, eu sofri muito com alguns colegas</p> | |
| EFs Centrais (encontrados nos nossos dados) | |
| Lado 1 : | Um dos dois participantes em um encontro hostil. |
| A Flavia | ficou uma fera falou umas 2 horas na minha cabeça, ganhei supensão e limpar a sala todos os dias. |
| Lado 2 : | um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente é o segundo mencionado. |
| dava réguada | na gente |
| EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados) | |
| Grau : | intensidade com que ocorre um encontro hostil. |
| | Por ser um colégio grande tinha muito bulim, e brigas, ate bombas soltaram no banheiro, eu sofri muito com alguns colegas |
| Explicação : | explicação para qual ocorre um encontro hostil. |
| discutia | com alguns porque não gosto que me tratam com ignorancia, nunca fui de levar desaforo para casa, por isso que sempre fico no meu canto |
| Instrumento : | um instrumento com o qual é performado um ato intencional. |
| | Por ser um colégio grande tinha muito bulim, e brigas, ate bombas soltaram no banheiro, eu sofri muito com alguns colegas. |
| Resultado : | resultado do encontro hostil. |
| | as vezes gritava muito com a gente . A gente nem aprendia direito porque tinha medo dela |
| Local : | a localização onde o encontro hostil acontece. |
| | começo uma gritaria na escola |

*Disponível em: https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile_encounter

10. O frame **Assistência**:

Quadro 10 – Frame Assistência (traduzido pela FrameNet Brasil, adaptado)

| <i>Frame Assistência</i> |
|--|
| <p>Um Ajudante beneficia uma Parte_beneficiada tornando possível a realização de um Objetivo que a Parte_beneficiada tem.</p> <p>E logo entrou a regina que tambem mim ajudou muito.</p> |
| <i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i> |
| <p>Ajudante: o ser que realiza uma ação a qual beneficia a Parte_beneficiada.</p> <p>podemos contar com o apoio de todos.diretores professores, colegas</p> |
| <p>Parte_beneficiada: um ser ou uma entidade que receber um benefício da ação do Agente.</p> <p>elas sempre disposta a me ajudar</p> |
| <i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i> |
| <p>Grau: A medida na qual a assistência do Ajudante torna a Parte_beneficiada mais próxima de realizar seu Objetivo.</p> <p>mas muito apoio também de outros professores</p> |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assistance>)

11. O frame **Oportunidade**:

Quadro 11 – Frame Oportunidade (traduzido pela FrameNet Brasil, adaptado)

| <i>Frame Oportunidade</i> |
|---|
| <p>Um Agente tem a opção de participar ou não de algum Evento_desejado por causa de uma Oportunidade. A situação ou o evento não está, completamente, sob o controle do Agente e geralmente tem duração limitada.</p> <p>Proeja: Significa uma oportunidade para que nos possamos concluir nossos estudos e nossos objetivos.</p> |

| |
|---|
| <i>EFs Centrais:</i> |
| <p>Agente: a pessoa que pode ou não participar do Evento_desejado.</p> <p>Meus pais não tiveram oportunidade de estudar</p> |
| <p>Evento_desejado: Uma situação ou um evento em que o Agente pode participar durante o período da Oportunidade.</p> <p>Proeja: Significa uma oportunidade para que nos possamos concluir nossos estudos e nossos objetivos.</p> |
| <p>Oportunidade: a situação na qual o Evento_desejado se torna possível.</p> <p>Pois bem hoje tive uma oportunidade de esta cursando no proeja</p> |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Opportunity>)

12. O frame **Declaração:**

Quadro 12 – Frame Declaração (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado)

| |
|--|
| <i>Frame Declaração</i> |
| <p>Este frame contém verbos e nomes que comunicam o ato de um Falante destinar uma Mensagem a algum Destinatário, usando linguagem. Um número de palavras pode ser usado performativamente, tais como declarar e insistir.</p> <p>que [IN_falante] nunca disse isso para a mesma</p> |
| <i>EFs Centrais</i> |
| <p>Falante: é a entidade sensível que produz a mensagem (seja escrita ou falada).</p> <p>Ela falava que estudar era uma experiência boa</p> |
| <p>Mensagem: é o conteúdo do que o Falante está comunicando.</p> <p>venho contar um pouco sobre a minha vida escolar relacionada em português.</p> |
| <p>Meio: é a entidade física ou o canal usado pelo Falante para transmitir a mensagem.</p> <p>Venho a traves [IN_meio] desta para contar minha experiência que não são muitas</p> |
| <p>Tópico: é o assunto da mensagem.</p> <p>Estou aqui para falar um pouco sobre minha vida na escola.</p> |
| <i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i> |

| |
|--|
| Destinatário: é a pessoa para a qual a mensagem é direcionada. que nunca disse para a mesma |
| Grau: seleciona algumas propriedades graduáveis e modifica o valor esperado. Aqui venho falar um pouco do passado das aulas de português |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Statement>)

13. O *frame* **Desejo**:

Quadro 13 – Frame Desejo (Traduzido por Souza, 2016. Adaptado)

| <i>Frame Desejo</i> |
|---|
| <p>Um Experimentador deseja que um Evento ocorra. Em alguns casos, o Experimentador é um participante ativo no Evento e, em tais casos, o Evento por si só geralmente não é mencionado, mas sim alguns Participantes focais, os quais estão subordinadamente envolvidos no Evento.</p> <p>Geralmente, o uso de uma palavra neste frame implica que o Evento específico não tenha acontecido ainda, mas que o Experimentador acredite que ele poderá acontecer. Às vezes, o Tempo_do_evento, a Finalidade_do_evento, o Local_do_evento, a Razão, a Duração ou o Grau são mencionados.</p> <p>[IN_experimentador] Espero que os professores tenham paciência com os alunos para obter mais resultado gratificante.</p> <p>[IN_experimentador] esperamos que seja ótima pois parece que vai ser muito incentivadora.</p> |
| <i>EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)</i> |
| <p>Evento: A mudança que o Experimentador gostaria de ver. Mas sempre tive vontade de voltar aos estudos.</p> |
| <p>Experimentador: experimentador é a pessoa (ou ser que sente) que deseja que o evento ocorra. Eu espero para este ana alcançar meus objetivos e vencer o 8º e nono ano pois meu objetivo ainda e de concluir meu sonho de tornar e fazer uma faculdade.</p> |
| <p>Participante_focal: Esta é a entidade que o Experimentador deseja que seja afetada por algum Evento.</p> |

| |
|---|
| <p>Espero que os professores tenham paciência com os alunos para obter mais resultado gratificante.</p> |
| <p align="center"><i>EFs Não-Centrais (encontrados nos nossos dados)</i></p> <p>Duração: o período de tempo que o experimentador tem desejado alguma coisa. quando pequena meu sonho era ler</p> |
| <p>Razão: mostra porque que o Experimentador quer que o evento ocorra. esperamos que seja ótima pois parece que vai ser muito incentivadora.</p> |
| <p>Grau: extensão do desejo do experimentador. Mas sempre tive vontade de voltar aos estudos.</p> |

*Disponível em: (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Desiring>)

14. O frame **Gratidão**:

Quadro 14 – Frame Gratidão (Criado por nós – indisponível na *FrameNet*)

| |
|---|
| <p>Frame Gratidão</p> |
| <p>Um Beneficiado é grato a um Beneficiador por um Bem concedido a ele. O sentimento de gratidão pode ser manifestado em certo Grau e em um determinado Tempo. Mas hoje [IN_Beneficiário] agradeço a deus está oportunidade. Agradeço muito a Deus</p> |
| <p><i>EFs Centrais:</i></p> |
| <p>Beneficiado: o ser que é grato por um bem concedido por um Beneficiador. Eu agradeço a Deus e meus professores</p> |
| <p>Beneficiador: um ser ou uma entidade pela qual o Beneficiado é grato. Agradeço muito a Deus</p> |
| <p>Bem: algo que o Beneficiador deu ou realizou para o Beneficiado. E agradeço a cada uma delas por ter me ajudado a chegar até aqui</p> |
| <p><i>EFs Não-Centrais</i></p> |
| <p>Grau: a intensidade do sentimento de gratidão. Agradeço muito a Deus</p> |
| <p>Tempo: o tempo em que o sentimento de gratidão é explicitado.</p> |

Hoje agradeço a todos professores que deu um pouco de sua educação e sabedoria para que eu possa dar mais um passo no futuro.