

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

OTÁVIA VIEIRA MACHADO LIMA

O uso da Rádio Escola Web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa

JUIZ DE FORA
2018

OTÁVIA VIEIRA MACHADO LIMA

O uso da Rádio Escola Web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão 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.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thais Fernandes
Sampaio

Juiz de Fora
2018

Lima, Otávia Vieira Machado.

O uso da Rádio Escola Web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa / Otávia Vieira Machado Lima. – Juiz de Fora: UFJF/FALE, 2018.

xiv, 102 f.; il.; 2,0 cm

Orientador: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras/UFJF, 2018.

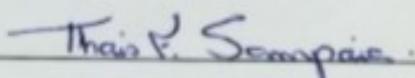
1. Rádio Escola Web 2. Motivação 3. Oralidade 4. Aprendizagem I. Sampaio, Thais Fernandes. II. Título

O uso da rádio escola web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa

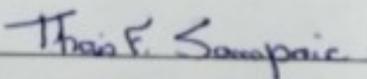
OTÁVIA VIEIRA MACHADO LIMA

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.

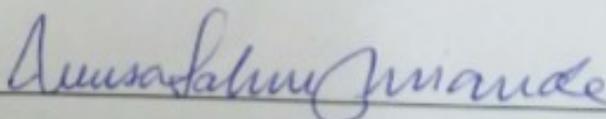
Aprovado em 06/04/2018



Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio (presidente e orientador)



P/ Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart - UFLA (membro titular externo)



Profa. Dra. Neusa Salim Miranda (membro titular interno)

Aos Adalbertos de minha vida, esposo e filho,
pelo apoio e compreensão durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso é preciso agradecer.

Início agradecendo ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional e à CAPES, pela concessão de bolsa que, mesmo não sendo por todo período de estudo, contribuiu para a realização deste mestrado.

Não posso deixar de agradecer à Prof^a Dr^a Thais F. Sampaio, pela orientação com paciência, competência e profissionalismo; pela leitura atenta; as orientações precisas e pela amizade construída. Obrigada por fazer parte dessa caminhada comigo!

Agradeço, também, às professoras Neusa Salim Miranda e Adriana Bruno, pelas importantes contribuições na qualificação.

Às professoras Neusa Salim Miranda e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por aceitarem compor a banca de avaliação deste trabalho.

Ao GERAL-E (Grupo de Estudos sobre Reflexão e Análise Linguística na Escola), por todas as trocas de experiências e ricas discussões.

Às professoras Neusa e Thais por lutarem pela permanência do programa.

A todos os professores do Profletras/UFJF: Neusa, Thais, Lucilene, Denise, Natália, Érika, Elza e Marco Aurélio, por todas as sementes plantadas.

À Secretaria Municipal de Educação de Itamarati de Minas, pelo apoio e incentivo à minha formação continuada. E à Escola Municipal Pedro Furtado, por acolher a realização da minha proposta de intervenção.

Gostaria de agradecer aos amigos do Profletras, pela rede de cooperação, sem a qual o caminho ficaria muito mais árduo. Em especial à amiga Cláudia, companheira de idas e vindas nessas estradas rumo a Juiz de Fora.

Também não posso me esquecer daqueles que sempre estiveram presentes ao meu lado e de alguma maneira contribuíram para essa realização. Por isso agradeço, imensamente, aos meus pais, Domildes e José Luiz, que a vida inteira acreditaram no meu potencial e me incentivaram no caminho dos estudos. Aos meus irmãos, que vibram com minhas conquistas. Ao meu companheiro, Adalberto, que não mede esforços para que eu atinja meus objetivos, que me incentiva, que acredita mais em mim que eu mesma, e sempre me coloca no eixo. Ao meu filho, Adalberto Neto, pela admiração e pela compreensão, que mesmo na sua pequenez de criança consegue compreender tanta ausência minha para dedicar aos estudos e ainda acha ‘bonito’ a mamãe estudar. À Lúcia e ao Betinho, por todo apoio. À amiga Carla que me acolheu em Juiz de Fora durante o curso.

Em especial, aos meus alunos, sem os quais não seria a professora que sou hoje. Vocês são minha inspiração!

E, imensamente, a Deus, por permitir mais essa realização.

Um professor influi para a eternidade;
nunca se pode dizer até onde vai a sua influência.

(Henry B. Adams, 1838-1918)

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS/UFJF, pretende contribuir para as discussões acerca do uso didático-pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na escola, apresentando um trabalho de conclusão de curso, de natureza interventiva, que usou a rádio escola web como estratégia de motivação para o trabalho com Língua Portuguesa. O *locus investigativo* é uma escola pública de Itamarati de Minas – MG e os sujeitos partícipes são 23 alunos de uma turma de 9º ano, marcada pela apatia, desinteresse e falta de perspectiva, e a professora-pesquisadora autora deste trabalho. Caracterizando-se, metodologicamente, como uma *pesquisa-ação* (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), este trabalho corresponde à elaboração, aplicação e análise de uma proposta de intervenção, nos moldes de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2005). A proposta baseou-se no desenvolvimento de atividades contextualizadas de estudo da língua em uso, na relação oral-escrita, privilegiando o estudo de textos orais que circulam na esfera radiofônica. Seu objetivo principal foi motivar os alunos para a aula de Língua Portuguesa, contribuindo para uma aprendizagem significativa. As bases teóricas que fundamentam a pesquisa encontram-se, principalmente, nas discussões acerca da escola como local de aprendizagem (NÓVOA, 2007; GERALDI, 2010), dos modos de aprendizagem (TOMASELLO, 2003), da aprendizagem colaborativa (TORRES; IRALA, 2014), do protagonismo juvenil (COSTA, 2007), e da motivação (CAVENACHI; BZUNECK, 2009; BZUNECK, s/d). A pesquisa aborda também a aula de português, seu objetivo e objeto de ensino (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2012), apresenta os eixos de aprendizagem, focando a oralidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2006; DOLZ, BUENO, 2015), trazendo uma discussão sobre análise linguística e ensino reflexivo da língua (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; ANTUNES, 2003, 2007, 2014, GERALDI, 2012) e uma abordagem dos gêneros discursivos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e o uso da rádio na escola (DOLZ; MESSIAS, 2015; ASSUMPCÃO, 2008). Além disso, considera as orientações do PCN (1998) e CBC (2005) sobre o ensino de Língua Portuguesa. Os resultados da intervenção apontam aumento significativo na motivação para realização das atividades de estudo da língua, um despertar para o protagonismo, um avanço nas práticas de oralidade, uma ampliação dos conhecimentos acerca dos gêneros radiofônicos e dos conhecimentos linguísticos, de modo geral. Além disso, a inserção das TDIC e do trabalho colaborativo aproximou professora e alunos, criando uma relação mais favorável ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-chave: Rádio Escola Web; Motivação; Oralidade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work, developed within the scope of PROFLETRAS / UFJF, aims to contribute to the discussions about the didactic-pedagogical use of Communication and Information Digital Technology (CIDT) in the school, presenting a course completion work, of an interventional nature, that used the web radio school as a motivation strategy for working with Portuguese Language. The investigative locus is a public school in Itamarati de Minas - MG and the participants are 23 students from a 9th grade class, marked by apathy, lack of interest and lack of perspective, and the teacher-researcher who authored this study. It is characterized, methodologically, as an action research (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), this paper describes the design, application and analysis of an intervention proposal, in the form of a literacy project (KLEIMAN, 2005). The proposal was based on the development of contextualized activities of study of the language in use, in the oral-written relationship, privileging the study of oral texts that circulate in the radio sphere. Its main objective was to motivate the students to the Portuguese Language class, contributing to a meaningful learning. The theoretical bases that support the research are mainly in the discussions about the school as a place of learning (NÓVOA, 2007; GERALDI, 2010), about the learning modes (TOMASELLO, 2003), of collaborative learning (TORRES, 2014), of the youth protagonism (COSTA, 2007), and of the motivation (CAVENACHI; BZUNECK, 2009; BZUNECK, s / d). The research also addresses the Portuguese class, its purpose and object of teaching (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2012), presents the learning axes, focusing on orality (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2006; DOLZ, BUENO, 2015), bringing a discussion about linguistic analysis and *reflective teaching of language* (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013, ANTUNES, 2003, 2007, 2014, GERALDI, 2012) and an approach to discursive genres (SCHNEUWLY ;DOLZ, 2004), and the use of radio in school (DOLZ; MESSIAS, 2015; ASSUMPTION, 2008). In addition, it considers the guidelines of the PCN (1998) and CBC (2005) on the teaching of Portuguese Language. The results of the intervention point to a significant increase in the motivation to perform the activities of studying the language, an awakening to the protagonism, an advance in oral practices, a expansion of knowledge about radio genres and linguistic knowledge, in general. In addition, the inclusion of the TDIC and collaborative work approximated teacher and students, creating a relationship more conducive to teaching and learning.

Keywords: Web Radio School; Motivation; Orality; Learning.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Descrição das Etapas 1,2 3 | 69 |
| Quadro 2: Descrição da Etapa 4 | 71 |
| Quadro 3: Descrição da Etapa 5 | 72 |
| Quadro 4: Descrição da Etapa 6 | 74 |
| Quadro 5: Descrição da Etapa 7 | 75 |
| Quadro 6: Descrição da Etapa 8 | 76 |
| Quadro7: Descrição da Etapa 9 | 76 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS | 18 |
| 2.1 A ESCOLA COMO LOCAL DE APRENDIZAGEM | 18 |
| 2.1.1 <i>O trabalho colaborativo e o protagonismo como geradores de motivação para o ensino e a aprendizagem</i> | <i>21</i> |
| 2.2 A AULA DE PORTUGUÊS | 26 |
| 2.2.1 <i>Análise Linguística e promoção da reflexão</i> | <i>31</i> |
| 2.2.2 <i>Gêneros textuais: objeto e instrumento</i> | <i>36</i> |
| 2.2.3 <i>A oralidade e os gêneros orais na aula de Língua Portuguesa</i> | <i>39</i> |
| 2.3 O TRABALHO COM A LÍNGUA MEDIADO PELAS TDIC | 43 |
| 2.3.1 <i>A Rádio Escola Web: escuta, produção e análise de gêneros radiofônicos</i> | <i>49</i> |
| 2.3.2 <i>A implantação da rádio como um projeto de letramento</i> | <i>52</i> |
| 3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS | 55 |
| 3.1 A PESQUISA-AÇÃO | 55 |
| 3.1.1 <i>Estratégias pedagógicas, diagnósticas e avaliativas</i> | <i>59</i> |
| 3.2 O LÓCUS INVESTIGATIVO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 61 |
| 4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DIAGNÓSTICO, APLICAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA..... | 65 |
| 4.1 DIAGNÓSTICO | 65 |
| 4.2 ESTRUTURA DA PROPOSTA | 69 |
| 4.3 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA | 76 |
| 4.3.1 <i>Melhoria nas práticas de oralidade.....</i> | <i>77</i> |
| 4.3.2 <i>Ampliação do conhecimento sobre a rádio e ampliação do letramento.....</i> | <i>79</i> |
| 4.3.3 <i>Promoção do protagonismo</i> | <i>81</i> |
| 4.3.4 <i>Inclusão de alunos com necessidades especiais e integração da turma.....</i> | <i>83</i> |
| 4.3.5 <i>Motivação e avanço dos conhecimentos linguísticos a partir das práticas de análise linguística</i> | <i>84</i> |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 90 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 94 |
| ANEXOS | 99 |
| ANEXO 1 – BLOCO DE ANOTAÇÕES | 99 |

INTRODUÇÃO

Como colocar e manter todo mundo na escola? Todos na escola fundamental, no ensino médio e na educação infantil! Isto exige vencer o tédio de uma pedagogia ultrapassada e sem qualquer condição de reter a atenção, o interesse de nossos jovens.
Carolina Alves Fonseca, dissertação de mestrado, 2014

A epígrafe escolhida para iniciarmos nossas discussões questiona como manter os alunos na escola e, ao mesmo tempo, aponta uma direção: “vencer o tédio de uma pedagogia ultrapassada e sem qualquer condição de reter a atenção, o interesse de nossos jovens”. Mas **como** fazê-lo? Como vencer esse tédio? Como reter a atenção de nosso aluno? Como mantê-lo interessado, motivado? Como? Essa parece ser a grande questão que ronda nossas salas de aula. E essa tem sido a tônica de meus questionamentos como professora e, também, como integrante do Grupo de Pesquisa sobre Reflexão e Análise Linguística na Escola (GERAL-E), do qual faz parte também a professora Carolina Fonseca, autora do trecho citado.

O grupo, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Thais Fernandes Sampaio, reúne bolsistas de iniciação científica e de extensão do curso de Licenciatura em Letras, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística, mestrandos do Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras), além de egressos desses cursos e um bolsista de pós-doutorado, todos da UFJF. Os professores-pesquisadores do grupo desenvolvem pesquisas relativas ao trabalho com análise linguística na escola (CARMO, 2016; CASTRO, 2017) e sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa (ALVES, 2015; OLIVEIRA, 2015; FERREIRA, 2016; SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA; SAMPAIO, 2016), discutindo, ainda, aspectos relativos à formação do profissional professor de português (SAMPAIO; SANTOS; FONSECA, 2016; SANTOS, 2018). Para os professores do grupo, é necessário repensar as práticas de trabalho com a língua materna na escola sob vários aspectos e, para isso, acreditamos em uma aproximação entre pesquisa e prática, conciliando as descobertas acadêmicas e o fazer pedagógico diário, em uma rede de colaboração entre professores, comprometidos com a reflexão permanente acerca de suas respectivas práticas e a de seus pares.

Nessa perspectiva, este trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), um programa que reconhece a centralidade do papel docente na formação continuada de professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental da rede pública, propõe o desenvolvimento de uma *pesquisa-ação* (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), na qual teoria e prática se entrelaçam, em um trabalho marcado pela reflexão por parte dos indivíduos envolvidos: professor e alunos. Assim, tendo em vista as circunstâncias reais do trabalho da professora-pesquisadora autora desta pesquisa, esta pesquisa-ação tem como objetivo apresentar uma possibilidade para um ensino de Língua Portuguesa motivador e capaz de promover uma aprendizagem significativa. Em linhas gerais, neste texto são apontados os fundamentos que nos guiam, os caminhos percorridos e os resultados alcançados. Porém, talvez possamos dizer, de imediato, que o primeiro passo para alcançarmos nosso objetivo foi *voltarmos um olhar mais atento para nosso aluno*. Saber do que meu aluno gosta, conhecer o ‘velho’ para ancorar o ‘novo’ (MIRANDA, 2006), saber o que domina e o que não domina, considerar seus interesses, valorizar suas habilidades, para assim possibilitar a ampliação de seus conhecimentos.

Além disso, assumimos também, desde o início, que não basta conhecer o aluno, é preciso saber como ‘tocá-lo’, para assim conquistar sua atenção. Fonseca (2014), em sua pesquisa, baseada em vários estudos anteriores (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; LIMA, 2014; TEIXEIRA, 2014; MANFILI-FIORAVANTE, 2014), conclui que o *protagonismo*, na perspectiva dos alunos, é a “forma mais eficaz de se alcançar seu envolvimento nas tarefas educacionais” (FONSECA, 2014, p.14). Essa mesma categoria aparece na voz dos docentes como “chave do sucesso”, ou seja, suas práticas *autorais* “trazem retornos de envolvimento e de aprendizagem”.

No âmbito do Profletras, Alves (2015), também professora-pesquisadora integrante do grupo Geral-E, aponta o *uso da tecnologia* como item com forte “potencial para tornar o processo de ensino mais significativo e atraente para os jovens” (ALVES, 2015, p.11). A pesquisadora destaca a necessidade de se rever a metodologia de ensino, tendo em vista que a sociedade passou e passa por diversas mudanças:

Com isso, o modelo de ensino no qual o professor é o transmissor de conhecimentos é preterido não só pelas novas teorias pedagógicas, mas, principalmente, pelos próprios alunos, que não vislumbram nessa postura uma forma significativa de condução do processo de aprendizagem. Hoje, mais do que nunca, os jovens estão ávidos pelo saber,

mas não um saber imposto/transmitido. Seu anseio é por um saber co-construído, uma construção na qual eles sejam, também, protagonistas. (ALVES, 2015, p.17)

É nesse sentido, acreditando na direção apontada pelas pesquisas desenvolvidas por essa rede colaborativa de professores de português, que apostamos no *protagonismo* e na *colaboração*, aliados ao *uso das TDIC*, como categorias a se investir para uma intervenção pedagógica de sucesso.

Isso posto, mergulho em minha realidade para fazer um diagnóstico e traçar estratégias a fim de testar caminhos que possam responder a alguns daqueles “*como?*” já enunciados. Para isso, tomo um recorte desse imenso campo: minha turma de 9º ano de uma escola da rede pública municipal do interior de Minas Gerais, na qual leciono Língua Portuguesa. O recorte é pequeno, mas é o que alcança a intervenção que será aqui apresentada e analisada. Ademais, como pretendemos demonstrar ao longo do trabalho, a limitação do recorte não corresponde ao alcance de suas consequências.

Partindo da realidade da minha escola, uma escola da rede pública municipal, de Itamarati de Minas - MG, uma cidade do interior, com cerca de 4 mil habitantes, ajustamos mais um pouco o foco e encontramos a turma escolhida para desenvolvimento desta pesquisa: uma turma de 9ª ano, com 23 alunos em idade regular, com histórico de desinteresse, apatia e falta de comprometimento muito grande. Em muitas ocasiões, mesmo propondo atividades diversificadas e dinâmicas, era difícil mantê-los focados na proposta. Às vezes demonstravam interesse no início, porém esse interesse não permanecia. Muitas vezes as tarefas não eram cumpridas, parte da turma permanecia todo o horário da aula inquieta e falante, e a outra parte dispersa, indiferente ao que estava sendo trabalhado. Essa situação causava-me a sensação de impotência e incapacidade, além de levar-me a exaustão, na tentativa de chamar-lhes a atenção. Nesse contexto, este trabalho apresenta um caminho em busca de alternativas para reverter esse quadro. Queremos, especialmente, responder à seguinte pergunta: “*como motivar esses alunos para as aulas de Língua Portuguesa e como proporcionar-lhes um avanço real em seus conhecimentos linguísticos?*”

Para alcançar nosso objetivo de um ensino motivador e uma aprendizagem significativa, modificamos a forma de atuação em sala, bem como sua organização para as atividades, adotando práticas que conjugam o trabalho colaborativo e o estímulo ao

protagonismo. A ferramenta tecnológica escolhida foi a *Rádio Escola Web*¹ por permitir uma inovação em minhas práticas, dando-me a oportunidade de ser autoral, utilizando um conhecimento adquirido durante o curso de Pós-Graduação Mídia na Educação – CEAD/UFJF, que muito me encantou ao permitir-me a descoberta de todo potencial dessa mídia como motivadora para a aprendizagem. Acreditávamos que, ao experimentarem o uso da língua nos programas da rádio e perceberem, através da reflexão linguística, que a escolha dos recursos linguísticos está subordinada à situação comunicativa em questão e aos efeitos de sentido pretendidos, os alunos poderiam ressignificar o estudo da língua materna, ficando marcados pela vivência. Apostamos também na ideia de que, experimentando essa abordagem da linguagem como prática social, os discentes teriam um estímulo “a engajar-se socialmente” (DOLZ; MESSIAS, 2015, p.169), por meio das diferentes atividades realizadas na rádio.

Esse engajamento social é importante em várias situações e por vários motivos, mas em nosso caso vai além, podendo se revelar transformador, tendo em vista a realidade do local de realização do projeto. Devido ao tamanho e ao baixo índice de desenvolvimento econômico de nossa cidade, observamos e comprovamos em conversa com os alunos e com alguns de seus familiares, que muitos de seus moradores mostram-se pouco otimistas em relação às possibilidades de desenvolvimento profissional, e isso é passado consciente e inconscientemente para os mais jovens. Assim, muitos de nossos alunos chegam a duvidar de que possa haver oportunidades futuras para eles. Como muitas vezes a escola é vista como o local a que se vai para se preparar para o futuro, eles não enxergam razão para estarem ali, já que se consideram sem muitas opções em longo prazo. A grande maioria não vislumbra possibilidade de sair da cidade e, como acreditam que ali não há perspectivas de crescimento, eles também não veem necessidade de grandes esforços nesse sentido. Como não poderia deixar de ser, toda essa desmotivação e falta de perspectiva se reflete em sala de aula.

Acreditamos, entretanto, que os processos de ensino e aprendizagem não devem ser colocados para o aluno em termos de seus prováveis benefícios futuro; eles precisam fazer sentido no *hoje*. No caso específico do trabalho com língua materna, isso significa partir

¹ A opção por essa nomenclatura decorre do fato de se tratar de uma Rádio Escola com divulgação via internet, não remetendo portanto, ao conceito usual de rádio web, que seria, segundo Portela (2006 *apud* PRETTO, TOSTA, 2010) “uma estação de rádio que disponibiliza seu sinal para difusão na internet”, de modo que o acesso a seu conteúdo ocorre sincronamente. No formato proposto aqui, o acesso é assíncrono, pois são *podcasts* com a gravação dos programas exibidos na escola.

dos seus usos diários, propor novos usos, ampliar gradativamente seu repertório, para que o hoje possa, quem sabe, alterar sua condição futura, já que o objetivo maior do ensino é criar as condições para que eles possam ser agentes transformadores da sociedade em que vivem. Para isso, concebemos um trabalho com a língua que reconhece a relação oralidade e escrita como um *continuum*, possibilitando-lhes atuar nas diversas situações que o convívio social exige, a fim de propiciar a efetiva ampliação de seu letramento (KLEIMAN, 2005).

Para apresentar nossa pesquisa, contamos com dois documentos: um de natureza teórica, este texto dissertativo; e um de natureza interventiva, o caderno pedagógico em formato digital interativo.

O texto aqui apresentado contempla as orientações teórico-metodológicas que fundamentam a intervenção pedagógica e uma breve descrição das atividades propostas (detalhadas no Caderno Pedagógico); além disso, propõe uma análise dos resultados e compartilha algumas reflexões motivadas por essa intervenção.

Dessa maneira, no capítulo 2 evidenciamos as bases teóricas que sustentam nosso estudo. Trazemos, na primeira seção, a abordagem da escola como local de aprendizagem (NÓVOA, 2007; GERALDI, 2010) e apresentamos as discussões sobre aprendizagem colaborativa (TORRES; IRALA, 2014), sobre protagonismo juvenil (COSTA, 2007) e sobre motivação (CAVENACHI; BZUNECK, 2009; BZUNECK, s/d). Na segunda seção, abordamos a aula de português, seu objetivo e objeto de ensino (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2012), passando pelos eixos de aprendizagem, com foco na oralidade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2006; DOLZ; BUENO, 2015), seguida de discussão sobre análise linguística e ensino reflexivo da língua (MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013; ANTUNES, 2003, 2007, 2014, GERALDI, 2012), e a abordagem dos gêneros textuais como objeto e instrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Consideramos, ainda, na terceira seção, o trabalho com língua mediado pelas TDIC, abordando o uso da rádio web na escola (DOLZ; MESSIAS, 2015; ASSUMPCÃO, 2008) e sua implantação como projeto de letramento (KLEIMAN, 2005). No capítulo 3, explicitamos a orientação metodológica do trabalho, que se caracteriza como uma *pesquisa-ação* (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011). Nesse momento, também são apresentados o *locus investigativo*, os sujeitos partícipes, e as estratégias pedagógicas, diagnósticas e avaliativas. No capítulo 4, apresentamos o diagnóstico da turma, e descrevemos a estrutura de nossa intervenção pedagógica com a

utilização da Rádio Escola Web como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa, seguida da análise dos resultados alcançados. Por fim, no último capítulo, tecemos algumas considerações finais, retomando os objetivos inicialmente estabelecidos, avaliando o caminho percorrido e apontando as possíveis contribuições desta pesquisa.

2 ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

Para embasar a proposta de intervenção pedagógica com a mediação da *rádio escola web* como estratégia de motivação para a aprendizagem de Língua Portuguesa, é essencial revisitar alguns conceitos que ajudem a compreender a intervenção elaborada e sua aplicação. Partimos da concepção de escola como local de aprendizagem, cujo objetivo maior é, portanto, a aprendizagem do aluno. Assumimos que, para isso acontecer, é necessário um ambiente motivador, o que pretendemos conseguir, especialmente, através do uso das TDIC aliado a uma abordagem reflexiva da língua. Reconhecemos, entretanto, que isso não é suficiente; é necessária também uma reorganização na condução do processo de ensino, o que nos faz adotar o trabalho colaborativo, acreditando que a aprendizagem colaborativa fomenta o protagonismo juvenil que, entre outras coisas, impulsiona o aluno a querer aprender. Além disso, tomamos a Rádio como espaço de uso real da língua, o que, acreditamos, faz com que seu estudo faça mais sentido para o discente. É preciso destacar também a capacidade de possibilitar práticas orais e escritas ao trabalharmos com a Rádio, proporcionando oportunidades maiores para o letramento.

Nesse sentido, o presente capítulo se divide em três seções. Na primeira (seção 2.1), traçamos um perfil da escola como local de aprendizagem, destacando aquilo que se faz necessário para que a aprendizagem ocorra de fato. Na segunda (seção 2.2), discutimos os objetivos, objetos e eixos de ensino-aprendizagem na aula de Língua Portuguesa, com enfoque nos eixos da análise linguística e da oralidade. Na terceira (seção 2.3), apresentamos, então, uma discussão sobre as possibilidades de um trabalho com a língua na escola mediado pelas TDIC, abordando mais precisamente a utilização da *rádio escola web*.

2.1 *A escola como local de aprendizagem*

É flagrante o estado de ‘transbordamento’² em que a escola se encontra. Ao longo dos tempos, a escola foi assumindo as mais diversas funções (familiar, social, cultural, religiosa, de saúde), mas a escola não dá conta de tudo, e em muitos casos tem se esquecido de focar no principal, na aprendizagem do aluno.

Nóvoa (2007), em discurso proferido a professores, abordando os “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, defendeu a ideia de que a escola deve ser local de aprendizagem e que, portanto, a aprendizagem dos alunos deve ser “prioridade primeira”. Esse autor, também professor, discute frequentemente os processos educacionais e o papel do professor, e aponta para a necessidade de nos apropriarmos das várias contribuições das novas áreas científicas, por exemplo, das “descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência” (NÓVOA, 2007, p.7).

Seguindo a sugestão de Nóvoa (2007), recorreremos a algumas ideias de Tomasello (2003) sobre a cognição humana, com o intuito de buscarmos um maior entendimento acerca de como a aprendizagem acontece.

Segundo Tomasello, Kruger e Ratner (1993 apud TOMASELLO, 2003), a aprendizagem cultural humana ocorre de três maneiras: por imitação, por instrução e por colaboração. Portanto, para que haja aprendizado, o indivíduo pode valer-se dessas três vias. Tomasello nos chama atenção para o fato de que

esses três tipos de aprendizagem cultural tornam-se possíveis devido a uma única e muito especial forma de cognição social, qual seja, a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres com vidas mentais e intencionais iguais às dele (TOMASELLO, 2003, p.07).

Percebemos, assim, que toda e qualquer atividade que faz parte do processo de aprendizagem “se institui, primariamente, no outro, ou seja, na natureza dialógica de nossa cognição. O outro é o ponto de partida para o pensamento e a linguagem, é o espelho, a contra-face em que se busca o modelo a imitar” (MIRANDA, 2006, p.49). Com isso, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, as situações de uso da língua, sejam as vivências trazidas do mundo externo ou aquelas experienciadas na interação escolar, ganham especial relevo.

² Termo utilizado por António Nóvoa (2007) para dizer do excesso de missões que há na escola atualmente.

Nas experiências vivenciadas, ao se colocar no lugar do outro, perceber suas intenções e estratégias, o indivíduo descobre que também pode se valer daqueles recursos para atingir os mesmos objetivos, ou fazer pequenas alterações para objetivos ligeiramente diferentes. É nesse sentido que Tomasello (2003) afirma que o indivíduo aprende “não só do outro, mas *através* do outro”.

Dessa maneira, entendemos a necessidade de criar um espaço de interação e reflexão, possibilitando o contato entre diferentes pontos de vista, bem como a compreensão da diferença como constitutiva dos sujeitos. Assim, colaborativamente, na relação e na interação com o outro, a construção do conhecimento poderá acontecer.

Na perspectiva que assumimos, esse “outro” é não apenas cada um dos colegas da classe, mas também o professor. Geraldi (2010) ressalta que, para que o aprendizado aconteça, é necessária uma relação de colaboração entre professor, alunos e conhecimentos, que faça valer a forma como a escola é conhecida: “*lugar onde se ensina e lugar onde se aprende*”. Por isso mesmo, segundo Geraldi (2010), o professor precisa adotar uma postura diferente da que tem exercido. Hoje, na rotina de muitas salas de aula, o professor determina um tempo para que os alunos façam as tarefas, confere se o aluno as fez, corrige-as segundo o modelo que lhe é dado pelo livro didático, dá ordens aos alunos para que fiquem quietos e tenta o tempo todo controlar as ações dos alunos em sala de aula. É preciso alterar essa dinâmica, de modo que o professor deve deixar de ser apenas “aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (GERALDI, 2010, p.86). O professor deve ser um mediador da construção do conhecimento, ser “mais um organizador das diversas situações de aprendizagem”, como afirma Nóvoa (2007, p.9), corroborando o pensamento de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p.47).

Entretanto, ainda de acordo com Geraldi (2010), o professor não precisa dar conta de tudo sozinho, ele pode – e deve – buscar a colaboração dos alunos para responder às perguntas que a produção do conhecimento exige, além de buscar parcerias com colegas de profissão, ou mesmo profissionais de outras áreas. Assim, a colaboração pode ser uma estratégia eficiente para associar saber e conhecimento³.

³ Tomamos aqui o *saber* como “produto das práticas sociais”, e o *conhecimento* como “a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”, de acordo com Geraldi (2010, p.94).

Nesse sentido, com objetivo de formar uma rede de colaboração capaz de desenvolver práticas que busquem “vencer o tédio de uma pedagogia ultrapassada” (cf. Introdução) nosso grupo de pesquisa, o Geral-E, vem desenvolvendo alternativas de práticas pedagógicas que trazem a reflexão sobre os usos da língua para o centro, em alguns casos aliada ao uso das TDIC, como no caso do macroprojeto *O uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no desenvolvimento de práticas de análise linguística na escola* (SAMPAIO, 2014/ -), e com a organização das atividades em sistema de colaboração, como relatam, por exemplo, as pesquisas de Alves (2015), Oliveira (2015) e Ferreira (2016), todas desenvolvidas no âmbito do Profletras.

Através dessas pesquisas, foi possível perceber o impacto do trabalho colaborativo, mostrando-se fundamental para o sucesso da aprendizagem. Aliado ao trabalho em colaboração, acrescentamos a promoção do protagonismo discente, conforme apontam, também, outras pesquisas desenvolvidas recentemente na UFJF (ISHIKAWA, 2015; FONSECA, 2014), para que tenhamos alunos motivados a aprender e a escola tenha melhores condições para cumprir realmente seu papel de espaço de aprendizagem. Assim, apresentamos a seguir aportes teóricos que evidenciam a relação entre trabalho colaborativo e protagonismo a fim de gerar situações motivadoras para o ensino e a aprendizagem.

2.1.1 O trabalho colaborativo e o protagonismo como geradores de motivação para o ensino e a aprendizagem

Vários são os estudos que revelam o potencial da aprendizagem colaborativa de promover uma aprendizagem mais ativa, na qual o aluno assume o papel de protagonista, por exemplo, as pesquisas já citadas de Alves (2015), Oliveira (2015) e Ferreira (2016).

A pesquisa desenvolvida por Alves (2015) buscou repensar a conduta pedagógica do docente voltando o olhar para os alunos, neste caso do 9º ano, de uma turma considerada desinteressada e sem perspectivas. Para isso, a professora-pesquisadora inseriu elementos que pudessem “atrair a atenção, despertar a curiosidade e motivar a participação desse aluno” (ALVES, 2015, p.11) e apostou no potencial do uso das TDIC em sala de

aula para promover a aprendizagem, escolhendo o *Wikispace*⁴. Em sua intervenção foi aplicada a escrita colaborativa, mas não apenas, foram realizadas também pesquisas e discussões em grupo, além de jogos em sala. Nessas atividades entre pares, a pesquisadora relata que foi frequente a “colaboração, a discussão, o acatamento do ponto de vista alheio, a defesa do próprio ponto de vista, a negociação” (ALVES, 2015, p.22). Tais comportamentos são imprescindíveis para a escrita colaborativa, mas sabemos também que são exigências cada vez mais recorrentes para a vida em sociedade. O grande destaque da pesquisa foi a constatação de que os alunos-participantes demonstraram **comprometimento** na construção do conhecimento, pois

encontraram uma maior **motivação** para participar das tarefas, sentindo que não se esperava deles uma postura passiva em uma pretensa situação de “transmissão” do conhecimento. A percepção de seu papel como co-autor da prática pedagógica, como **protagonista** no cenário da aprendizagem, fez com que sua postura em relação à aula fosse outra. (ALVES, 2015, p.63, **grifo nosso**)

A intervenção proposta na pesquisa de Oliveira (2015), numa turma de 6º ano, que também teve como um de seus pilares a aprendizagem colaborativa, ao lado da utilização das TDIC em sala e da proposição de atividades de reflexão linguística, desenvolveu trabalhos de escrita compartilhada, optando pela produção no *Google docs*⁵. O pesquisador aponta uma melhora significativa na **participação** em sala de aula e **aplicação dos alunos no desenvolvimento das tarefas**, bem como no domínio das ferramentas e na interação intermediada. O docente acrescenta, ainda, que, ao trabalhar colaborativamente, foi possibilitado aos alunos interagir positivamente tanto entre si, quanto com o professor, usando a tecnologia “que tanto os seduz”.

Da mesma maneira, a pesquisa de Ferreira (2016) nasce da necessidade de mudança na prática educativa, com foco também no aluno. Seus alunos, do 8º ano, encontravam-se marcados pela baixa autoestima, sendo uma turma estigmatizada naquela escola como indisciplinada, preguiçosa e desinteressada. Um olhar atento da professora identificou um grupo de alunos com severas dificuldades de leitura e escrita. Para intervir nesse cenário, a pesquisadora propôs um trabalho colaborativo para alimentação de um

⁴ “O *Wikispaces* é um dos servidores que disponibilizam, gratuitamente, a plataforma *Wiki*.[...] o *Wikispaces* possibilita a criação de um espaço aberto a todo e qualquer usuário, desde que o organizador faça essa opção. O *Wikispaces* é um desdobramento do software que conhecemos como *Wiki*, que, nas palavras de Lima (2009), pode ser entendido como um sistema para escrita colaborativa.” (ALVES, 2015, p.17-18)

⁵ *Google docs* “é um editor de texto online, elaborado a partir da tecnologia *Wiki* e permite que o processo da escrita seja individual ou em grupo.” (OLIVEIRA, 2015, p.52)

blog (criado pela turma), buscando também o empoderamento desses alunos. A pesquisadora narra que, durante todo o processo, foi possível perceber o crescente **interesse** dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, que se sentiam mais à vontade para expressar suas opiniões. Nas palavras da professora-pesquisadora: “Foi estimulante ver alunos, que, antes deste projeto interventivo, sequer realizavam as atividades propostas, pesquisarem, debaterem e produzirem textos com tamanha dedicação.” (FERREIRA, 2016, p.79).

Diante dos resultados alcançados nas pesquisas analisadas, percebemos a articulação entre o trabalho colaborativo e a abertura ao protagonismo como fontes de motivação para a aprendizagem, uma vez que todos os trabalhos analisados são pautados na participação ativa dos estudantes, abrindo espaço para sua voz, estimulando o trabalho entre pares. Tais iniciativas refletiram em participação efetiva nas tarefas propostas, com alunos que, saindo da postura passiva, assumiram seu papel como “co-autor da prática pedagógica, como protagonista no cenário da aprendizagem” (ALVES, 2015, p.63).

Tendo esses estudos como ponto de partida, passamos a uma discussão sobre os conceitos de aprendizagem colaborativa, protagonismo e motivação, os quais nos auxiliam na compreensão de como é possível tornar a escola um local mais propício para a aprendizagem significativa.

Para nossa discussão sobre trabalho colaborativo, adotamos o conceito de aprendizagem colaborativa defendido por Torres e Irala (2014), para esses autores:

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor. (TORRES; IRALA, 2014, p.65).

Essa definição, aliada aos resultados dos estudos citados, faz-nos assumir a aprendizagem colaborativa como sendo uma estratégia que estimula a interação entre pares, o desenvolvimento do pensamento crítico e da ampliação da capacidade de argumentação e de resolução de problemas, permitindo os discentes sentirem-se co-responsáveis pelo processo de construção de conhecimento. Nas pesquisas citadas anteriormente, as quais envolvem o trabalho colaborativo, destaca-se o papel do professor como de suma importância, pois é ele quem cria as situações de aprendizagem em que a colaboração se dá. Dessa maneira “o conhecimento é construído socialmente, na interação

entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno” (TORRES; IRALA, 2014, p.61).

Com o mesmo pressuposto de transformação da função do professor, que passa de transmissor a colaborador/mediador, Costa (2007) defende que, num relacionamento de colaboração buscando o protagonismo juvenil, todas as etapas de desenvolvimento de um projeto devem ser compartilhadas por educandos e educadores, através de “discussões, reflexões conjuntas e decisões partilhadas”; só assim possibilita-se, de fato, a ação protagônica rumo a um estágio mais avançado, que seria o desenvolvimento da autonomia. Ou seja, a relação entre jovens e adultos sofre alteração, passando o adulto a ser um colaborador e um parceiro do jovem na descoberta de novos conhecimentos. O educador, dentro da proposta de desenvolvimento do protagonismo juvenil, deve ceder espaço ao jovem, colocando-o em posição de destaque no que diz respeito aos processos decisórios, adotando uma postura de apoio e colaboração.

De acordo com Torres *et al* (2004, p.3), a “aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo”. Esse espírito de colaboração abre espaço para que o professor conheça seu aluno, tome consciência de suas experiências de vida, pois o aluno passa a ter vez e voz. A tendência é o aluno deixar de ser passivo, assumindo um papel mais incisivo na própria formação.

Quando são dadas vez e voz aos alunos, é aberto um espaço para se estimular o protagonismo juvenil, que é caracterizado por Costa (2007, p.10) como “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”. Isso, segundo esse autor, proporciona, por sua vez, o desenvolvimento da “autonomia, autoconfiança e autodeterminação”. Além disso, considerando as experiências das pesquisas já citadas, também traz motivação.

Essa postura de ouvir o aluno é importante, entre outras coisas, para que o trabalho a ser desenvolvido faça sentido para esse aprendiz; pois se o professor considera os conhecimentos prévios, o *vivido*⁶ do aluno, bem como os dele próprio – educador e também indivíduo pertencente a uma comunidade – poderá fazer emergir questões a serem respondidas colaborativamente, por professor e alunos. Isso, de certa forma, é o contrário

⁶ Segundo Geraldi (2010), esse “vivido” diz respeito basicamente às experiências, às vivências, aos saberes que a pessoa traz consigo.

do que vem sendo feito, já que hoje, muitas vezes, dá-se respostas a alunos que nem sequer fizeram perguntas, como afirma Geraldi (2010, p.96). O que se observa é que, em grande parte das instituições escolares, os alunos apenas **assistem** à aula, numa atitude passiva. Então quando o protagonismo lhes é proposto, mesmo que timidamente, pode transformar-se em forte motivador para que algo seja feito, para que saiam do seu lugar de conforto.

Para Gerhardt (2009), a escola precisa se dar conta de que o aluno que está lá fisicamente “precisa de estímulo e atenção para integrar o universo de saberes e experiências que a escola tem a oferecer” (p.89), pois somente se o aluno estabelecer relação entre o que já conhece e o que de novidade lhe está sendo apresentado é que haverá construção de conhecimento. E por mais que professor, colegas e materiais didáticos venham contribuir para que a aprendizagem aconteça, “nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (PCN, 1998, p.72).

É preciso considerar, entretanto, que, para que o aluno empenhe-se na tarefa de construir seu próprio conhecimento, a motivação é imprescindível. Contudo,

a motivação mesma não pode ser ensinada, nem treinada, como se fosse uma habilidade ou um conhecimento. Ela pode, sim, ser objeto de socialização. Existem estratégias de ensino que têm como efeito incrementar, orientar, consolidar a motivação do aluno, em oposição a outras estratégias que a prejudicam. Assim a motivação não apenas influencia os resultados de aprendizagem, mas ela própria é resultado de certos processos de interação social em classe. (BZUNECK, s/d, p.01)

É nesse ponto que a intervenção proposta no âmbito desta pesquisa pretendeu atuar, desenvolvendo estratégias que levassem o aluno a **querer participar** das atividades propostas na aula de língua portuguesa. A ideia é que, querendo participar, o discente se engaje de tal maneira nas atividades propostas, que sua aprendizagem ocorra enquanto ele está imerso no ‘fazer’ através da língua; de forma que ele queira mais ainda, criando-se um círculo virtuoso: o discente motivado aprende e, aprendendo, sente-se mais motivado para continuar aprendendo. No entanto, seria ingênuo de nossa parte achar que basta o aluno estar motivado para aprender. Aprender não é algo simples. Para uma aprendizagem significativa, “apenas a motivação não é suficiente, mas deve ser complementada com o conhecimento e uso de estratégias adequadas de aprendizagem ou métodos eficazes de

estudo, que por sua vez supõem uma motivação específica para se desenvolverem” (CAVENACHI; BZUNECK, 2009, p.9).

Portanto, o desenvolvimento de trabalhos em sistema de colaboração, considerando o conhecimento prévio do aluno, possibilitando o protagonismo discente, apresenta-se, nesse contexto, como estratégia de prática motivadora, na qual precisamos investir para que a escola realmente se transforme em lugar de aprendizagem e para que os conhecimentos ali construídos sejam significativos para todos os envolvidos.

No que diz respeito ao trabalho com língua materna na escola, acreditamos que o foco na contextualização e na significação das situações de uso da língua favorece a criação das condições necessárias para o desenvolvimento de práticas que visam à ampliação do domínio da língua portuguesa por parte do sujeito aprendiz, uma necessidade para ampliação de seu letramento, o que, por sua vez, é importante para que ele alcance o exercício pleno da cidadania. Passamos, portanto, na próxima seção, a uma discussão sobre a aula de português, para dizer das nossas concepções acerca do trabalho com a língua materna na escola.

2.2 A aula de Português

Situando a escola como local de aprendizagem colaborativa e espaço de construção de conhecimentos significativos, podemos nos voltar para as aulas de Português e questionar: como têm sido as aulas de Língua Portuguesa em nossas escolas?

Segundo aponta pesquisa de Teixeira (2014, *apud* FONSECA, 2014, p.22), as “práticas rotineiras dos professores se voltam para a repetição de modelos desgastados, como o ensino de gramática como um fim em si mesmo”. Outras pesquisas (ISHIKAWA, 2015; ALVES, 2015; CARMO, 2016; FERREIRA, 2016, por exemplo) também afirmam que processos de ensino e aprendizagem nas aulas de português encontram-se pautados em uma metodologia de transmissão passiva de conteúdos pré-determinados por currículos e programas obsoletos, com atividades gramaticais que têm seu foco na metalinguagem, numa perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, visando à assimilação de nomenclaturas e regras, partindo do pressuposto de que a língua é um objeto estanque, imutável e homogêneo.

Essa prática não toma a língua como objeto de interação entre seus usuários, e talvez por isso mesmo, há declarações constantes de que aprender o português é difícil, demonstrando o fracasso dessa abordagem, pois esse grau de dificuldade não deveria existir para seus falantes nativos. Segundo Antunes (2003),

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

Os PCN (1998) também trazem algumas críticas a esse tipo de ensino de LP:

a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsciente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCN – Português, 1998, p.18)

Nossa experiência e as pesquisas citadas anteriormente nos mostram que, apesar de tais críticas já estarem postas há bastante tempo, muitas das práticas criticadas ainda são frequentes nas aulas de português.

Dentre as alternativas para essas práticas pouco eficientes, destacamos a proposta da prática de Análise Linguística (AL) no lugar das aulas de Gramática Tradicional (GT), que, como discute Mendonça (2006), é um dos frutos da revisão crítica que questiona esse modelo de ensino, no qual a gramática tradicional é a preocupação maior.

Contudo, antes de avançarmos naquele que nos parece ser o melhor caminho a seguir, tendo em vista nossa realidade de trabalho, consideramos relevante pensar sobre o **objetivo de se trabalhar com língua materna na escola**. Afinal, para quê aulas de Língua Portuguesa para falantes de português?

Travaglia (2009) oferece uma possibilidade de resposta a essa questão, elencando quatro possíveis finalidades para o ensino de LP. A primeira delas seria o *desenvolvimento da competência comunicativa do usuário*. Assim, como o usuário deve ser capaz de fazer uso adequado da língua nas diversas situações de comunicação, a aula de português teria um papel no desenvolvimento contínuo das competências gramatical/linguística e textual

de seus alunos. A segunda finalidade do ensino de língua materna apontada por Travaglia (2009) seria *proporcionar ao aluno recursos para domínio da norma padrão*. Tendo em vista que as situações comunicativas das quais nossos alunos participam com mais frequência não são aquelas caracterizadas pelo uso da norma padrão, a aula de português deve ser um espaço para contato com esse uso e, especialmente, para reflexão sobre ele. A terceira finalidade seria *auxiliar o aluno na construção de conhecimentos acerca de como a língua é constituída e como funciona*. Finalmente, o quarto objetivo elencado por Travaglia seria *criar condições para que o aluno aprenda a raciocinar de maneira mais científica*.

Podemos relacionar as duas primeiras finalidades, entendendo que, para que o aluno se torne plenamente competente no uso de sua língua, o professor deve proporcionar ao aluno o contato com “a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18), incluindo aqueles nos quais se espera o uso da norma padrão.

De fato, esse objetivo é o que aparece nos PCN (1998) e também no CBC⁷ (2005). Ambos apontam a necessidade de uma educação voltada para o exercício da cidadania, de modo a criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, isto é, que ele seja capaz de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1998, p. 23), que o aluno seja capaz de “construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações” (MINAS GERAIS, 2005, p.12). Para tanto, é função da escola criar condições para ampliar sua capacidade de uso, “estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão” (MINAS GERAIS, 2005, p.13).

Defendendo esse exercício da cidadania, trazemos também o pensamento de Antunes (2003, p.15) que postula o seguinte: “o ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”. Assim, acreditamos que o professor

⁷ CBC - Conteúdo Básico Comum, documento que orienta os conteúdos básicos a serem contemplados no ensino de cada disciplina, nas escolas do estado de Minas Gerais, e que é adotado por nossa escola mesmo esta pertencendo da rede municipal.

precisa aceitar o desafio lançado por Antunes (2003) de, através da ampliação gradativa das potencialidades comunicativas, “estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno”. E o exercício do protagonismo, já defendido aqui (cf. seção 2.1), apresenta-se como alternativa para se alcançar esse nível de desenvolvimento.

Portanto, entendemos que o trabalho com língua materna objetiva ampliar os conhecimentos linguísticos dos discentes preparando-os para atuar nas diversas situações comunicativas, incluindo, especialmente, aquelas que não fazem parte de sua rotina de uso da língua. Para isso, a aula de português deve propiciar ao aluno o contato com os mais variados gêneros textuais, lembrando de incluir aqueles em que se usa a língua padrão, criando situações de apreciação, análise, compreensão e produção. Assim, através dessas experiências de leitura/escuta, análise e escrita/produção oral, o indivíduo vai, gradativamente, ampliando seus conhecimentos linguísticos, o que lhe possibilitará melhores condições para encontrar soluções para problemas cotidianos, ter acesso a bens culturais e participar ativamente do mundo letrado. Como observa Miranda (2005):

O acesso à língua padrão faculta a todos o direito de acesso aos bens simbólicos, ao patrimônio cultural, científico, tecnológico de um povo, através dessa variedade que os veicula. A negação de acesso à língua padrão, por outro lado, pode significar o aprofundamento da diferença social entre os indivíduos e mesmo uma usurpação de direitos. (MIRANDA, 2006, p. 25)

Com base no exposto até aqui, podemos concluir que o essencial no ensino de língua materna é trabalhar com as atividades do “ouvir, falar, ler e escrever”, ou seja, os usos da linguagem. É preciso, além disso, refletir sobre os recursos linguísticos empregados nesses usos, para que se avance, tanto na oralidade quanto na escrita. Portanto, para que haja uma ampliação dos conhecimentos sobre os usos da linguagem, baseados nos pressupostos de Geraldi (2012) e nas orientações do PCN (1998), estamos considerando, para essa pesquisa, quatro eixos de ensino: oralidade, leitura, produção e análise linguística. Observamos na prática, entretanto, um considerável desequilíbrio no trabalho com tais eixos, tendo em vista que as atividades do mundo da escrita são mais comumente abordadas na escola. Conforme afirma Miranda (2006), “pouco se reflete em sala de aula sobre o papel das práticas de oralidade em uma sociedade”, de modo que as atividades que envolvem práticas orais ficam, de modo geral, bastante restritas.

Nesse sentido, nossa proposta do trabalho com as TDIC, mais especificamente, a utilização da ferramenta *Rádio Escola Web*, mostra-se bastante pertinente, visto que pode ser um caminho para dar vez e voz ao aluno, criando um espaço propício para esse aluno

expor, argumentar, explicar, narrar, recontar, além de escutar o outro atentamente, pois esse trabalho em colaboração para produção da rádio pressupõe práticas de oralidade, que podem e devem ser trabalhadas em sala de aula. Outro aspecto importante é o fato de o trabalho mediado pela rádio privilegiar gêneros orais em estreita relação com textos escritos, o que pode permitir uma rica reflexão acerca da relação entre oralidade e escrita.

A intenção é que a aula, centrada no trabalho de uso e de reflexão sobre a língua, ganhe mais sentido. A produção de um programa de rádio exige o trabalho em grupo, ou seja, é preciso que haja colaboração, além de abrir espaço para o professor partir dos saberes dos alunos para ampliar seus conhecimentos, apresentando a eles diversos gêneros (orais e escritos) que estão presentes no ambiente rádio, e no ambiente virtual no qual os programas serão exibidos. A ideia de criação desse ambiente virtual tem o objetivo de diversificar os usos que os alunos participantes do projeto farão da língua. Nesse espaço virtual, será possível postar não só os *podcasts*⁸, que serão transmitidos na escola na hora do intervalo, mas também textos que expliquem e complementem os *posts*, fotos dos bastidores, vídeos e links que se fizerem necessários, ampliando cada vez mais o universo de interação e, conseqüentemente, as condições favoráveis ao letramento e à participação social efetiva desse aluno.

Apesar de acreditar no potencial da tecnologia de envolver o educando e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, é preciso pensar em maneiras de aliar esses recursos tecnológicos ao estudo da língua sem cair no “erro de dar a mesma aula com uma ferramenta diferente.” (ALVES, 2015, p.11). Buscamos práticas reflexivas sobre a língua no lugar de exercícios estruturais, de forma que, através da reflexão sobre usos específicos da língua, os alunos sejam capazes de “identificar regularidades, reconhecer funções, construir sentidos, de modo a ampliar gradativamente seu repertório de recursos linguísticos” (ALVES, 2015, p.32) exigidos tanto na escrita como no oral.

Desse modo, voltamos à discussão sobre a alternativa apresentada pela Análise Linguística, uma proposta que pretende proporcionar ao aluno a oportunidade de reflexão sobre a função dos recursos linguísticos empregados em textos (orais e escritos) que

⁸ Segundo Barros e Menta (2007) *podcast* é uma palavra que vem da junção entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 – e *Broadcast* (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado em formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet.

circulam socialmente (subseção 2.2.1), seguida de uma reflexão sobre os gêneros como objeto e instrumento de ensino (subseção 2.2.2) e sobre a oralidade (subseção 2.2.3).

2.2.1 Análise Linguística e promoção da reflexão

Para Geraldi (2012, p.42), “a língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Por isso, estudar a língua deve englobar o reconhecimento dos sentidos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta.

Todavia, Geraldi alerta que

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 2012, p. 45).

Assim, tomamos a AL como procedimento teórico-metodológico⁹ cunhado por Geraldi (2012), o qual possibilita a reflexão sobre os usos da linguagem empregada nas diversas situações de interação, para que nos auxilie na compreensão da língua em seu funcionamento. Isso porque é comum a falantes de uma língua seu uso cotidiano, mas a análise consciente dos recursos empregados não é; e essa se faz essencial para que avancemos nos conhecimentos sobre a língua.

Reconhecemos, porém, que esse trabalho com a língua, para ampliar o domínio dos recursos linguísticos/gramaticais, continua sendo um desafio para muitos educadores, ainda que muita fundamentação teórica e orientação metodológica tenham sido produzidas e divulgadas nos últimos anos acerca dessa temática. Mesmo havendo uma vontade por parte

⁹ “teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como recurso para ensino reflexivo da escrita.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.10)

de muitos professores de avançarem nesse sentido, sempre surge aquela questão do “como”. O que temos percebido são algumas tentativas, resultando, portanto, na coexistência de duas práticas em sala de aula: a prática tradicional (ainda muito presente) e intervenções que buscam a mudança (mesmo que pontuais). Segundo Mendonça, verifica-se que:

nesto momento histórico, do início do 3º milênio, as práticas de ensino de língua materna do fundamental II (EFII) e do ensino médio (EM), revelam (como sempre revelaram) um mescla de perspectivas: o jeito ‘tradicional’ de ensinar gramática ainda está presente, ao passo que novas práticas também já são encontradas (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Há um movimento crescente de aproximação entre as pesquisas acadêmicas e a prática docente, o Profletras é um exemplo, a fim de colaborar com um ensino de melhor qualidade, que atenda aos anseios da contemporaneidade, tanto no que diz respeito aos professores, como aos alunos.

Visto que em muitas pesquisas, o ensino tradicional de gramática é abordado em oposição às práticas de análise linguística, faz-se necessário distinguir essas duas noções, e o fazemos com respaldo teórico em Mendonça (2006), que elenca os seguintes pontos para distinguir a efetiva prática de análise linguística do ensino tradicional de gramática. Segundo essa pesquisadora, a análise linguística pressupõe:

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

O que fica em evidência na caracterização dessa prática é que a reflexão sobre os usos ganha espaço, “no lugar da classificação e da identificação” (MENDONÇA, 2006, p.208). Não se trata, contudo, de um abandono das nomenclaturas, já que essas são parte de um ensino que almeja ampliação/construção de um conhecimento consciente sobre o funcionamento da linguagem. Para isso, a autora propõe um ensino de português partindo de atividades linguísticas, passando pelas epilinguísticas, culminando na sistematização metalinguística.

A fim de esclarecer esse processo, buscamos suporte em Franchi (2006), que explica esses diferentes níveis. O autor considera a *atividade linguística* “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p.95). Referindo-se, portanto, àquelas atividades que englobam o “saber linguístico” da gramática internalizada, adquirido na convivência diária, na interação, o que é mais uma razão para que a escola se constitua num espaço de diálogo, de interação social real, com interlocutores reais. Isso não significa, vale alertar, transformar a aula em roda de bate-papo. O professor deve planejar atividades com “situações específicas de linguagem” para objetivos também específicos, criando condições para o desenvolvimento de recursos expressivos exigidos na “participação social e cultural”, diversificando os recursos linguísticos que o aluno usa na fala e na escrita, operando sobre a própria linguagem. Esse “operar sobre a própria linguagem” é o espaço primeiro de criação de hipóteses sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Esse ato de comparar as expressões, de transformá-las, de brincar com a linguagem, é a chamada *atividade epilinguística*. Nesse momento, “ainda não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros” (FRANCHI, 2006, p.97). O professor, porém, não deve perdê-los de vista, tendo a sistematização em mente a fim de orientar as atividades de reflexão sobre os usos da língua, pois são essas atividades que abrem caminhos para um trabalho de “sistematização gramatical”. Através de fatos relevantes de sua língua, de usos significativos, o aluno constrói “hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas” chegando a uma *atividade metalinguística*, na qual se usa a língua para falar dela mesma.

Chega- assim a uma ‘teoria gramatical’. [...] Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os

interlocutores, dependente do modo e estilo com que servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão. (FRANCHI, 2006, p.98-99)

Nesse contexto, segundo Geraldi (2012), ao valer-se de um saber intuitivo, nas atividades epilinguísticas, uma grande contribuição é trazida para a aula de português, pois permite aos alunos refletirem sobre sua produção e, no exercício da reflexão, confrontam-se diferentes formas de expressão, aquelas já dominadas e as recém-conhecidas, o que favorece a aprendizagem de novos recursos expressivos, desenvolvendo a capacidade de correção e adequação da língua aos objetivos comunicativos de sua produção textual.

Na intervenção que desenvolvemos, seguimos as orientações de Geraldi (2012), para quem a prática de análise linguística deve partir das produções dos alunos, tendo em vista que o ensino gramatical só faz sentido se for para auxiliar o aluno em suas produções. Nessa visão, o planejamento das aulas deverá partir de problemas ocorridos na produção textual do aluno, abordando um problema de cada vez, e, após estudo do tópico eleito, voltar à primeira produção para reescrevê-la. Tais atividades podem ser desenvolvidas em “pequenos grupos ou em grande grupo” e o fundamento dessa prática é: “partir do erro para a autocorreção.” Essas orientações de Geraldi (2012) são direcionadas ao trabalho de produção escrita do aluno, mas nos parece servir muito bem também ao trabalho com a oralidade planejada, principalmente aquelas próprias de situações mais formais de uso.

Nessa mesma direção, Miranda (2006) também propõe o trabalho com a língua partindo da produção do aluno, tendo em vista o diagnóstico dos “avanços” e das “dificuldades”, “tanto em relação às estruturas linguísticas, quanto em relação às estratégias discursivas”. Na proposta de Miranda (2006), ganha destaque também o texto modelar, que seria o texto de um “redator maduro” como “fonte de recursos a serem explorados” através de atividades significativas, capazes de levar o aluno a perceber as pistas, as regularidades, presentes no texto modelar. Essa proposta é denominada pela autora “*hipótese da via de mão-dupla*”, e pressupõe duas estratégias básicas: “a) exploração do **velho** para ancorar o **novo**¹⁰; b) exploração do **novo** sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística” (MIRANDA, 2006, p.48)

¹⁰ Segundo Miranda (2006) *velho* se refere ao conhecimento já dominado pelo aluno, e *novo* é conhecimento que ainda não é dominado.

Essa proposta encontra respaldo em Tomasello (2003), que pressupõe a imitação como forma de aprendizagem, pois o aluno se espelharia nas estratégias utilizadas por um autor proficiente.

A ideia é que, para que o aluno se torne proficiente na produção de determinado gênero, é preciso a convivência com textos modelares desse gênero, seguida de um estudo do gênero (cf. subseção 2.2.2) e de realização de ‘atividades de reflexão metalinguística, inteligentes e inteligíveis, sobre esses modelos’ (MIRANDA, 2006, p.49), com mediação do professor.

Logo, para inserir atividades de análise linguística nas nossas aulas de LP, propomos tomar a língua como interação, criando espaço para atividades epilinguísticas, em práticas de reflexão e construção de inferências, seguida da sistematização da análise, por meio de atividades metalinguísticas, lembrando que:

A metalinguagem, neste território, remetendo a alguns tópicos já considerados pelo ‘ensino de gramática’, implica, contudo, um olhar atrelado, de forma obrigatória, aos gêneros textuais, em sua diversidade: de usos (cenários formais ou informais, por exemplo), de meio (escrita/oralidade), de suporte (livro, revista, jornal, site, tv, cinema). (MIRANDA, 2006, p. 69)

Nesse contexto, se tomamos a língua como interação, para promover reflexões sobre seus usos, é preciso sempre levar em consideração o sujeito autor, suas necessidades de dizer/escrever e o gênero por ele adotado.

Para isso, considera, naquela situação comunicativa, além da esfera social de produção, seu(s) interlocutor(es), do momento histórico, do lugar (físico e social) de onde se está falando/escrevendo, do suporte e do veículo de circulação, também os elementos constituintes do gênero, quais sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional.(COSTA-HÜBES, 2017, p.271)

Sintetizando, o trabalho de AL é a “reflexão recorrente e organizada” com vistas a produção de sentidos, a compreensão dos usos e entendimento do sistema linguístico, contribuindo para a formação de “leitores-escretores de **gêneros** diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (MENDONÇA, 2006, p.208). Isso posto, na subseção seguinte, passamos à concepção de gêneros que nos orienta.

2.2.2 *Gêneros textuais: objeto e instrumento*

Já tendo discutido o objetivo da aula de LP e chegado à conclusão de que ela tem como meta a ampliação do conhecimento sobre o funcionamento da língua e sua diversidade de uso, levando o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem e entendendo que são nos processos interativos, nas práticas sociais, que os gêneros são aprendidos, fica evidente a necessidade de um trabalho com gêneros em sala de aula a fim de contribuir para o letramento dos alunos, assumindo, portanto, que

a melhor maneira de ajudar os alunos a ler e a escrever é criar situações em que tenham que ler e escrever para fins específicos, de preferência negociadas com o professor. Quer dizer, entendemos que a proposta de ensino seja organizada de tal forma que leitura e escrita sejam necessárias para algo, para agir no mundo. (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 28)

Ao trabalhar com gêneros, vinculados às práticas sociais de linguagem, podemos dar mais sentido à atividade realizada, pois cria-se uma situação na qual o aluno sabe o que esperar e cria expectativas. Tal abordagem permite a articulação entre os usos da linguagem e os objetos escolares.

Sabemos que o aluno, como todo falante nativo de uma língua, já domina os chamados “gêneros primários” desde muito cedo, pois são aqueles que se manifestam em situação de produção mais espontânea, são “realizações concretas e automáticas de uso da língua” (MIRANDA, 2006, p.62). Porém, a interação verbal tende a tornar-se mais complexa à medida que a pessoa experimenta diferentes relações sociais. Nesse contexto, os enunciados tendem a tornar-se também mais complexos, exigindo maior “organização discursiva”, gerando os chamados “gêneros secundários”, ou seja, um gênero primário pode servir de base para o surgimento de um gênero secundário. Por isso,

Em virtude de sua complexidade linguística e composicional e por apresentarem modos de funcionamento que ampliam o modo de produção dos gêneros primários, os gêneros secundários são propostos como base para uma didática de língua que vise à apropriação e ao desenvolvimento das práticas sociais de letramento. Reforça-se, nesse ponto, a tese de que o novo se constrói sobre o que é “velho”, conhecido. (MIRANDA, 2006, p.63)

Ao longo da evolução de um povo, através de suas interações sociais, experiências, construções e exemplos vão se acumulando, compondo sua história e cultura – a chamada

“evolução cultural acumulativa” – que são passadas de geração para geração, por “imitação”, com ou sem “instrução ativa” por um adulto (TOMASELLO, 2003). Nesse ponto, vemos um elo com a concepção de Dolz e Gagnon (2015, p.38-39), segundo a qual “um gênero é um pré-construído histórico resultante de uma prática e uma formação social”. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua oral e escrita, assim como de outros artefatos culturais e históricos, se faz pela confrontação com um universo de modelos – nesse caso de textos – ‘já existentes’. Essa perspectiva endossa a tese defendida por Miranda (2006), sobre o uso de textos modelares para o ensino.

O gênero, na perspectiva bakhtiniana, é definido considerando-se três dimensões: o conteúdo temático (o que é dizível por meio dele), a estrutura composicional (definida por sua função), e o estilo (configurações específicas das unidades de linguagem). Textos de um mesmo gênero podem apresentar semelhanças e diferenças, pois sabemos que os textos escritos ou orais que produzimos, por serem concebidos em condições diferentes, apresentam diferenças entre si. No entanto, mesmo assim, é possível constatar regularidades, conforme defende Bakhtin (2003) em sua definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.262), ou seja, um determinado gênero pode variar em determinados aspectos, mas também conserva semelhanças em outros, já que “em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83).

Por isso, a entrada pelo gênero para o ensino da língua é totalmente coerente com os objetivos do trabalho do professor de português, tendo em vista que

um gênero é também um produto de configurações linguísticas cristalizadas, sedimentadas e estabilizadas no decorrer do tempo. Ele se apresenta como um lugar para a aprendizagem integral dos recursos languageiros; aprender a escrever e a falar significa mobilizar esses recursos. (DOLZ; GAGNON, 2015, p.38-39)

Considerando que não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, já que ela ocorre por meio deles, os PCN de Língua Portuguesa (1998) identificam os gêneros textuais como **objeto de ensino**. Observando essa recomendação, o CBC de Língua Portuguesa (2005) orienta a escola a proporcionar ao aluno a possibilidade de expansão de sua capacidade de uso da língua, “estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público,

que exigem o uso do registro formal e da norma padrão” (MINAS GERAIS, 2005, p.13). Sobre isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam:

certos gêneros interessam mais à escola [...]. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83)

Conclui-se, portanto, que, ao planejar as atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, o professor deve levar em consideração o que já é de domínio do aluno e o que pretende alcançar, possibilitando

que os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações reais, inseridas num determinado contexto. Para isso, ele deve promover, por exemplo, por meio de projetos pedagógicos, a discussão sobre o uso, as funções sociais dos gêneros escolhidos, sua composição, seu estilo, seu tema e sua discursivização.(CARMO, 2016, p.31)

Segundo Schneuwly (2004), o gênero pode ser visto também como um **instrumento**, um “(mega)instrumento”. Entendendo instrumento como ferramenta, no sentido de que “o termo ferramenta pode referir-se ao meio cultural construído pelo homem para transformar a natureza” (DOLZ; GAGNON, 2015, p.34). Assumimos que o aluno, como ser humano que é, traz com ele ferramentas mentais que correspondem a um conjunto de “técnicas, de saber fazer e de conhecimento acumulado no decorrer dos séculos e transmitidas às crianças” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 34-35). Também podemos reconhecer aí o que Tomasello (2003) chama de herança cultural.

Para nossa proposta de intervenção, parte dessa pesquisa, optamos pelo trabalho com a rádio escola web, que possibilita o trabalho com diversos gêneros, levando em consideração o gênero como objeto de ensino, mas, simultaneamente, como instrumento de comunicação, concordando com Schneuwly e Dolz (2004), quando dizem que na escola há um *desdobramento*

em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.65)

A peculiaridade de nossa proposta em relação a essa questão é que procuramos nos aproximar bastante de uma prática de uso real dos gêneros estudados, na medida em que são criadas as condições para que as produções circulem no ambiente para o qual são produzidas. Na intervenção aplicada, são abordados os gêneros: roda de conversa, canção, instrumento de pesquisa, programa musical, comentário, cartaz e notícia radiofônica. A proposta privilegia a abordagem de gêneros orais, tendo em vista a esfera escolhida, a radiofônica, mas também abriga o trabalho com a escrita. No entanto, dada a escassez de práticas escolares que envolvam um trabalho sistemático com os gêneros orais, e as práticas de oralidade em sala de aula, passaremos a uma discussão sobre esses pontos, pois são fundamentais nessa pesquisa.

2.2.3 A oralidade e os gêneros orais na aula de Língua Portuguesa

Falar que o oral (ou a oralidade) não está presente na sala de aula pode ser um grande equívoco, pois ele é, no mínimo, usado “como meio para que os professores deem as suas aulas.” (DOLZ; BUENO, 2015, p.117). Contudo, como objeto de ensino, ele não aparece, ou aparece como currículo oculto (MIRANDA, 2005), simplesmente “acontecendo”, sem ser planejado.

Atualmente, está claro para muitos professores que é necessário trabalhar a oralidade em sala de aula, uma vez que muitas situações de uso da língua se concretizam por meio da fala. Por outro lado, o nó da questão continua quando se tenta definir o que deve ser trabalhado e de que forma, sempre retornando a questão do “como”. Acreditamos que a abordagem da oralidade em sala de aula precisa proporcionar ao aluno a possibilidade de partir do uso para a reflexão, buscando uma produção mais eficiente que atinja seu objetivo comunicativo, ou seja, ao aluno deve ser possibilitada uma análise contextualizada da própria fala, com vistas ao favorecimento de uma melhor compreensão do processo de produção oral e à ampliação do domínio sobre os recursos linguísticos que subsidiem suas próximas produções.

No entanto, existe uma crença de que não há necessidade de trabalhar sistematicamente com/sobre o oral, por se considerar que esse é um conhecimento que o

aluno ‘já tem’. Assim, não é raro que as atividades que envolvem a oralidade ocorram, muitas vezes, somente em contextos de total informalidade. Exemplos dessa prática são os momentos em que os alunos expõem opiniões, espontaneamente, sobre alguma situação ou conteúdo, muitas vezes falando vários ao mesmo tempo, sem organização da fala, ou respeito ao turno do outro. Outro exemplo, são as rodas de conversa, realizadas sem uma caracterização mínima do gênero ou sem qualquer menção às regras que orientam o engajamento nesse tipo de atividade. Há também a prática de exigir a apresentação oral de trabalhos (os famosos seminários e exposições orais) sem que seja dada qualquer orientação específica para adequação ao gênero, pois pressupõem-se que os alunos “já sabem falar”.

De fato, quando chega à escola, a criança já domina o ato de falar, de se comunicar, pois esse ato já é praticado por ela desde seus primeiros anos de vida no cotidiano familiar. No entanto, esse domínio é da instância privada, não pública. Acreditamos que o trabalho com a oralidade pode ajudar não só a transformar a sala de aula em um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno, de modo que ele se sinta cada vez mais seguro para manifestar seus pensamentos e opiniões, mas também oferecer “a esse aluno os instrumentos necessários para fazer uso cada vez mais eficiente da língua oral” (ANDRADE Del-GAUDIO; BARROSO, 2010, p.16), também nos gêneros mais formais.

Assim, é preciso ter clareza de que, como qualquer trabalho em sala de aula, o tratamento da oralidade também não deve ser feito sem planejamento. Retomando a dificuldade de professores no trabalho com gêneros orais, ou com aqueles na interface com a escrita, Dolz e Bueno (2015) apontam dois entraves: “a dificuldade de delimitar o oral para escolarizá-lo” e “a disponibilidade de acesso”. A oralidade está em todos os lugares, nas relações escolares e extraescolares; é inclusive ferramenta para o ensino, envolve gestos, postura, tons de voz, e tudo isso dificulta fazer o recorte para o ensino, além de que uma proposta de trabalho com a oralidade dificilmente vai se enquadrar “no modelo tradicional de aula, em que só o professor fala” (DOLZ, BUENO, 2015, p.121-122). Ademais, o fato de a fala desaparecer imediatamente após a sua pronúncia é outro fator que atrapalha a fazer esse recorte, sendo preciso recorrer à gravação se desejamos tê-la para análise posterior. Pensando em programas de rádio, por exemplo, qual a possibilidade de encontrar algum gravado? Na verdade, a possibilidade é bastante limitada. Embora já existam rádios que disponibilizam seus *podcasts* para acesso em seus sites, ainda são bem

poucas e, na maioria das vezes, os programas só estão disponíveis ao vivo. Desse modo, é preciso que o professor grave e ouça os programas, para conseguir fazer uma seleção daqueles que atendem a seu objetivo didático.

Mesmo diante dessas e outras dificuldades, deve-se buscar alternativas para o trabalho com o oral na aula de língua, pois há que se considerar que “o oral é um mediador privilegiado da construção de conhecimentos e dos modelos intelectuais” (DOLZ; BUENO, 2015, p.122). Outra vantagem de se trabalhar gêneros orais é a possibilidade de atividades de retextualização, o que pode contribuir para o progresso do aluno, pois no exercício de adequação entre o oral e a escrita o aluno pode tomar “consciência das distâncias e tensões entre o oral e o escrito em seus vários gêneros”. Levando-nos a crer “que uma melhor compreensão de um gênero oral, ou ainda em interface com a escrita, pode contribuir para uma produção escrita de maior qualidade” (DOLZ; BUENO, 2015, p.124).

Miranda (2006) ressalta ainda a relevância do trabalho com a oralidade nos processos de educação linguística, com discussões sobre as regras que regem a interação nas diferentes instâncias (pública e privada), “quando se pode falar; o que se pode falar; como se pode falar” (MIRANDA, 2006, p.51).

Dessa maneira, entendemos que nossas práticas em sala de aula precisam criar oportunidades de contato e de uso efetivo, além de “instruir sobre o uso dos gêneros”, principalmente dos secundários, a partir da leitura, da análise linguística e da produção de textos; e isso precisa incluir um trabalho planejado e sistemático de reflexão sobre as práticas de oralidade.

Partimos do pressuposto de que é “possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004, p.82). Além disso, acreditamos no trabalho com a oralidade e a escrita na perspectiva de um *continuum*.

Os discursos de vários gêneros da esfera radiofônica são exemplos dessa interface escrito-oral, já que partem de um texto escrito (roteiro, por exemplo), mas só se realizam enquanto gênero ao ser oralizado em uma situação específica, a locução. Schneuwly (2004) entende que

não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas [...] que podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados –

como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 114)

Por isso faz sentido uma proposta com múltiplas ocasiões de escrita e de fala, que se relacionam, mas que não se confundem, pois guardam suas especificidades. A rádio escolar pode ser um instrumento para o trabalho com a oralidade e com a produção escrita, já que

os alunos poderão compreender as rotinas de produção radiofônica através da construção de programas, conhecendo e respeitando a linguagem e a técnica de produção do texto radiofônico que deve ser falado, dito contado, ouvido e não para ser lido, o que requer competência e habilidade linguística.[...] Por isso, o texto em rádio deve ser redigido previamente, num estilo de comunicação-oral, valendo-se da voz do locutor, do silêncio e da sonoplastia que dão vida, colorido e desempenho à programação. (ASSUMPÇÃO, 2008, p.72)

Dolz e Schneuwly (2004) também atentam para a necessidade de, ao pensar o trabalho com o oral, levar-se em consideração o funcionamento da fala, em termos do uso da prosódia (acentuação e ritmo), que é essencial a toda produção oral, e “seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.130).

Também em relação a esse trabalho com a oralidade mediado pela rádio, Assumpção (2008) elenca algumas recomendações para a produção de textos escritos que servirão de base para as locuções radiofônicas, por exemplo: priorizar frases curtas, na ordem direta e na voz ativa, optar pela utilização de vocábulos de fácil entendimento. Existe, nesse sentido, uma mútua influencia entre o texto oral e o texto escrito desses gêneros radiofônicos:

O aluno deve aprender que o texto para rádio exige a objetividade, concisão, coerência, elementos de coesão, consistência argumentativa, adequação ao interlocutor e à situação (altura, tonalidade, timbre, postura e formalidade), com linguagens nítidas, simples, ricas, repetitivas, fortes, concisas, correta, invocativa e agradável. (PROCHAT, 1993, *apud* ASSUMPÇÃO, 2008, p.74)

Além dessas recomendações, a autora aponta também vantagens desse trabalho. Segundo Assumpção (2008), as atividades que envolvem o funcionamento da rádio desenvolvem “a memória, a capacidade de atenção, o espírito de síntese, para além de enriquecer a linguagem através da aquisição de novos vocábulos”, também ajuda a

desenvolver e aprimorar no discente competências e habilidades de audiência, o saber ouvir, e de eloquência, o saber falar (ASSUMPCÃO, 2008, p.71).

Perante todos os argumentos em favor do trabalho com a oralidade em sala de aula, e tendo definida a ferramenta rádio escola web para a mediação dessa abordagem, faz-se necessária uma reflexão sobre o uso didático-pedagógico das TDIC, o que nos leva à próxima seção.

2.3 O trabalho com a língua mediado pelas TDIC

Iniciamos este capítulo argumentando que a escola é primordialmente um local de aprendizagem e que, em um cenário escolar marcado pela falta de motivação, o trabalho colaborativo e o protagonismo juvenil surgem como elementos que podem contribuir para que a escola alcance o sucesso nessa sua missão essencial. Em um segundo momento, nos voltamos especificamente para objetivos e objeto da aula de português, defendendo um ensino fundamentado em uma concepção de língua como interação, do qual o uso e a reflexão sobre o uso são práticas constitutivas. Propomos, agora, uma breve reflexão sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recurso didático, já que acreditamos que essas tecnologias não devem ser usadas na escola como “animadores do mesmo fazer educacional” (PRETTO; TOSTA, 2010, p.65), sendo imprescindível, ainda, “descobrir como o uso das tecnologias pode dar suporte aos objetivos pedagógicos” (PALFREY; GRASSER, 2011, p.276).

Vivendo tempos modernos, hoje é possível entrar em contato com os mais diversos assuntos e se expressar sobre eles, tudo isso em tempo real, *online*. A internet apresenta-se como um recurso utilizado para buscar informação e diversão, passando a ser, além de um meio de comunicação, um local de encontro e pesquisa. Vivemos em um mundo de desenvolvimento tecnológico acelerado e a tecnologia está presente direta ou indiretamente em diversas atividades cotidianas, desde as mais comuns às mais complexas. A escola está inserida nesse tempo e espaço e é, também, atingida por todas essas mudanças que ocorrem à sua volta. Em suas salas de aulas, em seus corredores, estão os chamados “nativos

digitais”¹¹, com seus fones no ouvido, às vezes bem expostos, outras bem escondidos no capuz, devido às proibições da escola. Com cada vez mais raras exceções, estão com seus estimados e inseparáveis *smartphones*, na maior parte das vezes conectados.

Esses garotos são diferentes. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes das suas quando você era da idade deles. Eles leem *blogs* em vez de jornais. Com frequência se conhecem *online* antes de se conhecerem pessoalmente. [...] Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conhecem nenhum modo de vida diferente. (PALFREY; GASSER, 2011, p.12)

Diante desse quadro, as escolas – seus gestores e seu corpo docente – estão confusas sobre como agir, sobre o que fazer em relação ao uso das tecnologias no ambiente escolar. Há as que proíbem, há as que liberam e depois proíbem, porque não conseguem inseri-las em benefício da aprendizagem. Fato é que são poucos os que têm alguma ideia de como utilizá-las, assim como também são poucos os que têm clareza sobre como **não** utilizá-las. Dizemos isso, pois, como afirmam Palfrey e Gasser (2011), “é fácil tratar a tecnologia como um fetiche”, mas o uso da tecnologia não fará nenhum sentido se for apenas por ser “legal”. O que precisamos nos perguntar é: como o uso de determinada tecnologia pode dar suporte aos meus objetivos pedagógicos? Assim, é preciso ter claros nossos objetivos, o que queremos que nosso aluno aprenda, para analisarmos se a tecnologia em questão pode nos auxiliar de alguma forma. É preciso utilizar a tecnologia onde ela cabe e, nesse sentido, uma recomendação de Palfrey e Gasser (2011) é que as escolas encorajem suas crianças a aprender fazendo, ou seja, que sejam propostas atividades de experimentação em ambientes digitais, e mais, que utilizem as tecnologias para estimular a aprendizagem em colaboração, o trabalho em equipe, pois

a maneira em que os alunos aprendem a pensar criticamente, a maior parte do tempo, é através do antiquado diálogo, com pessoas trocando opiniões e examinando um tópico em profundidade, questionando e explorando as questões em um ambiente real, face a face. (PALFREY, GASSER, 2011, p.276)

Atualmente, quando observamos a rotina diária de nossos alunos, percebemos que utilizam, com frequência, diversos recursos tecnológicos. Nesse contexto, cabe à escola

¹¹ Termo utilizado por John Palfrey e Urs Gasser, em seu livro “Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais”, de 2011. Para os autores, “nativos digitais” são aqueles nascidos depois de 1980, quando as tecnologias digitais, como a *Usenet* e os *Bulletin Board System*, chegaram *online*”. (p.11)

fazer uso desses recursos de forma a promover um ensino guiado pelo uso e reflexão, almejando uma aprendizagem significativa. Entretanto, nesse processo de inserção das TDIC no ensino, é preciso levar em consideração o que aponta Pretto (1996)

Não se pode continuar a pensar que incorporar os novos recursos da comunicação na educação seja uma garantia, pura e simples, de que se está fazendo uma nova educação, uma nova escola, para o futuro. Ao contrário, vimos que esta incorporação está se dando, basicamente, como instrumentalidade, com uma pura e simples introdução de novos elementos – ditos mais modernos – em velhas práticas educativas. Precisamos, no entanto, de uma integração mais efetiva entre a educação e a comunicação, e isso só se dará se esses novos meios estiverem presentes como fundamento dessa nova educação. Aí sim, os novos valores desta sociedade ainda em construção serão presentes e integrantes dessa nova escola, agora *com* futuro. (PRETTO, 1996, p.254)

Com isso, entendemos que tais recursos tecnológicos devem ser integrados à prática escolar, de forma planejada, articulando o uso a práticas reflexivas e desafiadoras, a fim de proporcionar o desenvolvimento de novas habilidades dos alunos (ou de aprimorar as já existentes), de um modo que eles sejam agentes no processo de construção dos seus conhecimentos. De fato, percebemos que muitos alunos utilizam recursos tecnológicos digitais com grande limitação, fazendo usos muito específicos e pontuais; e muitas vezes não conseguem utilizá-los como facilitadores da aprendizagem. É necessária, portanto, a mediação do professor para apresentar aos alunos essa possibilidade de uso.

No caso do professor de português, os PCN de Língua Portuguesa, de 1998, já diziam da importância de se considerar e utilizar essas “novas” possibilidades de uso da língua nas situações escolares, bem como da necessidade de permitir que os alunos se relacionem com essa diversidade de informação na escola, colaborando para o desenvolvimento de habilidades que permitam a utilização por parte deles desses instrumentos de sua cultura.

Nesse contexto, cabe à escola contribuir para a formação de indivíduos atuantes, protagonistas e criadores de novas formas culturais, de maneira a colaborar para que a “catraca evolutiva”, nos termos de Tomasello (2003), continue a “girar”. Além disso, as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas do trabalho colaborativo, cooperativo e interativo, pois ampliam as possibilidades de interlocução, de socialização das experiências, de construção conjunta do conhecimento e de aprendizagem pela interação com o outro.

Portanto, a tecnologia pode sim, e deve, ser instrumento para geração de situações de aprendizagem que propiciem uma atividade reflexiva, uma atitude crítica, e que

desenvolvam a autonomia do aluno, além de ser um elemento motivador para a aprendizagem. No entanto, como já apontamos, é preciso ficar atento para não apenas trazer o “*antigo* travestido de *moderno*” (PCN, 1998, p 141).

A tecnologia por si só não prende a atenção, nem motiva o aluno por muito tempo. Se o uso dessa tecnologia não estiver inserido no contexto de um ambiente de aprendizagem desafiador, com propostas que façam sentido para os envolvidos, rapidamente o aluno perde o interesse. A tecnologia precisa ser incluída no planejamento, como um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem, com objetivos claros e estratégias bem definidas.

Nesse sentido, o professor precisa entender o funcionamento da tecnologia que pretende utilizar, para avaliar como ela pode fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem. Alves (2015) afirma que é importante verificar a infraestrutura oferecida pela instituição na qual se pretende usar a tecnologia, mas é também muito importante avaliar a relação que o professor tem com a ferramenta que utilizará. A pesquisadora completa que,

na verdade, não é necessário que os professores sejam *experts* em tecnologia, porém é imprescindível que sejam pesquisadores desse novo universo digital, que se coloquem na posição de quem precisa conhecer algo novo. Nessa perspectiva, o que se espera é que os docentes assumam o papel de pesquisadores e autores de sua própria prática, uma vez que não há fórmulas prontas, mas muito a se construir. Se a busca pelo protagonismo é um anseio dos discentes, esse protagonismo também precisa ser construído pelo professor. (ALVES, 2015, p.25)

O professor precisa compreender e aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente, seus alunos já não aprendem como ele aprendeu. Com a evolução tecnológica, a educação precisa se reciclar, o que não significa descartar as formas de aprender que herdamos da cultura de ler e escrever, pois elas são complementares e serão reforçadas também através das possibilidades digitais. Significa, sim, reorganizar a forma de trabalho em sala de aula, com o professor assumindo o papel de mediador, orientando o aluno na tarefa de estabelecer *links* entre diferentes domínios de conhecimentos, através da reflexão, do raciocínio crítico, para aplicação em situações reais. Nesse contexto, o professor deve estar aberto para as mudanças, principalmente em relação à sua nova postura: a de mediador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de considerar, contudo, que, em sua maioria, os professores que estão em salas de aula hoje não foram formados nessa perspectiva de uso da tecnologia

como ferramenta pedagógica. Ainda hoje, em muitos cursos de formação inicial esse assunto não é abordado; e a formação continuada nessa área também ainda “engatinha”. E isso é um grande problema porque, como professores, devemos ter consciência de que não estamos apenas passando por mudanças tecnológicas importantes, como é a passagem para a era digital, mas estamos também “migrando de paradigmas cognitivos e estratégias organizacionais para realizar Educação” (GÓMES, 2010, p.11). Assim, observamos que

junto a essa grande mudança é preciso acrescentar mais outra, que tem a ver com a migração de um paradigma de conhecimento centrado na transmissão e na memorização ou cópia dos modelos, para outro paradigma, onde o que importa é o ensaio e o erro, ou seja, a experimentação, via criatividade e busca múltipla, até descobrimentos. (GOMÉS, 2010, p.11)

Esse aspecto do poder fazer, do poder experimentar, nos parece um grande ganho do trabalho com as TDIC na sala de aula de português. Já vimos aqui que o uso da língua deve ser o ponto de partida e de chegada do trabalho com língua materna na escola e, nesse contexto, não podemos ignorar o fato de que as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de uso contextualizado da língua no ambiente escolar.

Além disso, nessa perspectiva da experiência, do “colocar a mão na massa”, é preciso destacar também um outro aspecto importante ao se trabalhar com o manuseio do computador, com as ferramentas digitais e com a interação via internet: essas tecnologias podem favorecer a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, o que é destacado, inclusive, nos PCN (1998), quando o documento afirma que o uso da tecnologia digital

favorece habilidade de controle e revisão da própria atividade, pouco frequentes em alunos com necessidade especiais, assume parte do trabalho manual, que muitas vezes é um problema para alunos com dificuldade motora, favorece a leitura, a comunicação e o trabalho em grupo, pois permite uma apresentação legível e organizada; também permite explorar, experimentar e controlar sem perigo situações variadas; possibilita desenvolver maior autoconfiança e motivação para a aprendizagem; permite adaptar recursos para atender as necessidades especiais como impressão e teclado em sistema braille, ampliadores de tela do monitor de vídeo, sintetizadores de voz, etc. No Brasil e no mundo, inúmeras experiências com a educação especial têm conseguido bons resultados com a utilização de computadores. (PCN, 1998, p. 141-142).

Assim, pode-se afirmar que a utilização das TDIC é capaz de, se bem planejada, promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, além de promover também a

interação daquele que é mais tímido. Visto que a turma com a qual o projeto será desenvolvido possui quatro alunos portadores de necessidades especiais, sendo um autista, um com deficiências motoras e intelectuais, um com deficiência intelectual leve e uma aluna com síndrome de *down*, esse projeto pode apresentar-se como mais uma alternativa para a inclusão real desses discentes.

Com o uso das TDIC em sala de aula, esperamos a criação de um ambiente mais aberto a inovações e mais democrático, no qual professora e alunos promovam ações participativas e inclusivas, de forma a suprir as necessidades de todos os envolvidos, através da interatividade. A ideia é otimizar o ensino e a aprendizagem, de maneira que o aluno possa ser o protagonista de sua construção, e o professor seu guia e mediador nesse processo, despertando a curiosidade e criando condições para que o aprendizado efetivamente aconteça.

Desse modo, a proposta é tentar incluir todos e fazer um trabalho verdadeiramente colaborativo em sala de aula, no qual todos nós possamos ampliar nossos conhecimentos. Acreditamos, assim, que o uso desses recursos pode favorecer o que Nóvoa (2007) chama de *diferenciação pedagógica*, cujo elemento central é a possibilidade de trabalho cooperativo dos alunos dentro da sala de aula. Para ele “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, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica” (p. 9). Nóvoa (2007) vai além, ao dizer que só é possível haver inclusão se conseguirmos que haja aquisição de conhecimento por parte do aluno. E a inclusão é tratada, aqui, no sentido mais amplo possível, pois sabemos que existe uma parcela da sociedade que é constantemente excluída.

O que propomos, então, é o uso da ferramenta rádio, mais precisamente a rádio escola web, como uma tecnologia que possibilitaria um trabalho colaborativo, desenvolvendo uma comunicação efetiva, além de servir como motivação para os alunos, que terão como seus ouvintes um público real. Com a utilização da rádio, o aluno passa a ter *para quem dizer*, o que, segundo Geraldi (2010), é um dos critérios para que haja produção textual.

A implantação de uma rádio na escola pode, se bem explorada, envolver toda a comunidade escolar, trabalhando a coletividade, se mostrando um recurso tecnológico capaz de criar um ambiente de diálogo e pesquisa muito valioso, possibilitando o estreitamento dos laços entre docentes e discentes, dando espaço a cada um para expressar-

se e conquistar o respeito do outro, o que contribui para a aprendizagem, sempre preservando o papel do professor e também do aluno, pois cada um tem seu lugar e sua função dentro do projeto educativo.

Tendo escolhido a mídia a ser utilizada como recurso didático, a rádio, que visa a “interação real dos usuários da rádio com os próprios conteúdos para a expressão, transcendendo a mera recepção radiofônica” (GOMÉS, 2010, p.12), passamos a nos questionar: Como educar para a fala? Como transformar seres ouvintes em seres falantes, receptores em emissores, consumidores em produtores?

Para que possamos responder a esses questionamentos, e compreender melhor essa ferramenta de trabalho e seu papel no ensino e na aprendizagem de LP, a seguir incluímos uma subseção sobre a *Rádio Escola Web*.

2.3.1 *A Rádio Escola Web: escuta, produção e análise de gêneros radiofônicos*

Após analisarmos alguns modelos de rádios escolares implantadas em escolas do país, optamos pelo modelo *web* pelo custo-benefício, pois o custo é bem menor que uma “rádio pátio”, para qual exige-se mesa de som com microfones e aparelhagem específica. Ademais, esse formato permite o envolvimento de um número maior de alunos, e os programas estarão no formato de *podcast*, de modo que poderão ser disponibilizados no *audioblog* da rádio para ser acessados a qualquer momento.

A opção pelo trabalho com a *Rádio Escola* parte de diferentes motivações. Em primeiro lugar, consideramos que esse recurso abre um espaço interessante para que os alunos exponham seus pensamentos, suas reflexões e assumam um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem, o que pode ajudar a proporcionar autonomia e protagonismo (BALTAR, 2012, p.13). Além disso, a rádio possibilita a interação com um leitor/ouvinte real e envolve a leitura, a escuta e a produção de textos orais e escritos. Finalmente, o trabalho com diferentes gêneros radiofônicos abre um leque para o desenvolvimento de práticas de análise linguística, com vistas à seleção dos usos mais adequados para cada gênero em cada situação, privilegiando os gêneros orais, e das estratégias mais eficazes, tendo em vista o que se pretende comunicar.

Para Dolz e Messias (2015), a rádio escolar é

um lugar particular a serviço do desenvolvimento de diferentes capacidades (linguageiras e não linguageiras) e potencialidades dos aprendizes, visto que o rádio, quando colocado no universo escolar, possibilita ao aluno o desenvolvimento de capacidades variadas de interação com o outro por meio da língua oral e escrita. (DOLZ; MESSIAS, 2015, p.169)

O trabalho com a rádio escolar mostra-se, portanto, como uma opção que permite um ensino centrado na reflexão acerca de diferentes usos da língua, “a partir de situações de comunicação significativas para os alunos considerando os diferentes gêneros textuais” (DOLZ, MESSIAS, 2015, p.170). Os autores reconhecem, ainda, que a rádio pode ser uma ferramenta/instrumento que propicia o engajamento social e o exercício da cidadania.

Com a proposta da web rádio na escola, passamos a ter um lugar para trabalhar, também, a escuta, a compreensão oral, uma alternativa bastante oportuna já que, como observa Miranda (2005, p.165), “a educação da oralidade ainda não se constitui como um conteúdo explícito nos programas reais de Língua Portuguesa”.

Dolz e Messias (2015, p.173) afirmam que a rádio, como dispositivo didático, nos permite explorar as diferentes variedades da língua oral, “indo do oral mais espontâneo da vida cotidiana, os gêneros informais, aos gêneros orais formais”. Esses autores destacam a possibilidade de se trabalhar a relação entre a língua oral e a língua escrita, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes “capacidades linguageiras”. Isto porque, para a preparação dos programas da rádio, os alunos deverão entrar em contato com diferentes informações escritas e orais. Essa preparação, via de regra, exige que os envolvidos lidem com conhecimentos de várias áreas, o que traz a demanda por pesquisa. Esse trabalho de levantamento de dados, por sua vez, pode ser feito por meio de conversas mais ou menos formais, ou pela leitura de documentos da área abordada, por exemplo. Outro fator relevante, e que também pode enriquecer as situações de aprendizagem, é que os gêneros radiofônicos são bastante diversos entre si.

Tendo em vista o potencial dessa ferramenta, cabe a nós pensarmos estratégias nas quais ela funcione, realmente, como recurso pedagógico no ensino de LP. O objetivo de nossa proposta de intervenção é apresentar alguns caminhos para isso.

Muitos podem supor que a implantação de uma rádio na escola demanda equipamentos de última geração, muitos gastos, ou mesmo alunos com ‘boa voz’, verdadeiros locutores. No entanto, com as tecnologias digitais disponíveis atualmente, tal demanda não se confirma. Por exemplo, para nossa proposta, em termos de equipamento, são utilizados: um notebook, para gravação, edição e postagem dos programas; uma

caixinha de som, para audição em sala durante as atividades de análise; um som, com entrada para *pendrive*, instalado no pátio e ligado a duas caixas de som. A escola já possuía todo esse equipamento. Na verdade, o importante é que estejam claros os objetivos educacionais a serem alcançados com sua utilização e que os alunos se sintam envolvidos na produção, que a rádio seja realmente deles.

O primeiro objetivo da rádio escolar deve ser comunicar, ser instrumento de interação, seguido do objetivo de produção de conhecimento de forma colaborativa. E nós queremos, com isso, motivar nosso aluno ao estudo da língua, já que é por meio dela que a comunicação se estabelece. Nas atividades para ‘alimentação’ da rádio, pressupõe-se diálogo, troca de experiências e de conhecimento, trabalho colaborativo e em equipe, respeito à opinião do outro, questões estas que são bastante possíveis de trabalhar a partir da rádio. Isso porque, quando temos um aluno que é emissor, para além da função de receptor, a tendência é desenvolver a reflexão sobre a linguagem, em um processo de análise de todo o processo de produção e, por consequência, uma melhor compreensão da linguagem e dos recursos linguísticos utilizados, tendo em vista os efeitos pretendidos. Isso nos leva a conjecturar que serão jovens consumidores mais exigentes, “em virtude de a produção envolver sempre mais conhecimento do que a mera percepção” (GREENFIELD, 1988 *apud* ASSUMPÇÃO, 2008).

Pesquisas prévias sobre o uso da rádio na escola (BOCK; RADDATZ, 2016; ASSUMPÇÃO, 2008) apontam vantagens como: mudança no quadro de baixo rendimento escolar; empoderamento do sujeito para uso de ferramentas úteis na sociedade letrada; desenvolvimento eficiente da oralidade e da escrita; elevação do potencial criativo; formação de novas lideranças; preparação para o exercício da cidadania; desenvolvimento da autonomia de pensamento e liberdade de ação; melhora na qualidade da comunicação; descoberta de habilidades escondidas; desenvolvimento do senso de responsabilidade; hábito e gosto pela pesquisa e leitura; perda da timidez de falar publicamente; desenvolvimento da leitura e da escrita; respeito pela opinião do outro; melhora da autoestima e conseqüentemente melhora do aprendizado; crescimento e desenvoltura principalmente oral; maior cooperação na atividade em grupo.

Por tudo isso, acreditamos que a implantação de uma rádio escolar possibilita a ampliação do letramento dos discentes. Na próxima subseção, discutimos brevemente essa questão.

2.3.2 *A implantação da rádio como um projeto de letramento*

Entendemos letramento, segundo o conceito de Kleiman (1995, p.18), “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Kleiman (2005) refere-se aos “usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Assim, podemos falar de “práticas de letramento na feira, na igreja, na escola, no governo etc. pois há vários contextos, em nossa sociedade, em que a escrita participa das interações sociais, em parceria com o oral” (DOLZ; BUENO, 2015, p.118).

Acertadamente, Kleiman (2005) defende que o letramento não se limita apenas a eventos comunicativos mediados pelo texto escrito, que envolvam o ato de ler e escrever. De acordo com a autora, o letramento também se faz presente na oralidade, pois a escrita tem alto impacto na sociedade tecnológica atual. Para Kleiman, isto significa dizer que “uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias e rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (KLEIMAN, 2002, p. 181-182).

Ainda segundo essa autora, as práticas de letramento, em sociedade (fora da escola), são colaborativas, em sua essência, em contraste com o caráter individual muitas vezes adotado pelas práticas escolares. Portanto, um *evento de letramento*, na escola, deveria adotar características de atividades da vida social. Entende-se que *eventos de letramento*, para Kleiman (2005), são aquelas ocasiões que envolvem uma ou mais pessoas em situação de compreensão ou produção escrita e que seguem as regras de uso da escrita para interação, da instituição em que acontecem.

Outro ponto que deve ser objeto de nossas reflexões é que “as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (KLEIMAN, 2005, p.33). Por isso, há uma necessidade de “adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação” (p.34). O trabalho escolar deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições, ou seja, por projetos. Para a autora, devem ser criados espaços para

que os alunos vivenciem a participação nas práticas letradas, pois a escola é uma agência de letramento por excelência.

De acordo com Dolz e Messias (2015), quando a escola tem a preocupação com o letramento, a implantação de uma rádio escolar tem muito a contribuir, pois possibilita um trabalho de “articulação entre o oral e a escrita, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes capacidades languageiras”, já que “as emissões das rádios são emissões socioculturais”, e conforme já discutido anteriormente, exigem o envolvimento com atividades de pesquisa para produção dos textos a serem divulgados nos programas radiofônicos. Outra razão é que alguns gêneros radiofônicos pressupõem o apoio de notas, roteiros, o que exige uma leitura expressiva. Ainda segundo Dolz e Messias (2015), há emissões que

podem estar baseadas em textos escritos, reformulados ao funcionamento do oral. Há outras emissões que podem ser totalmente improvisadas [...]. A passagem do oral informal em certas emissões a um oral mais formal pode contribuir também para melhorar a escrita que geralmente se pratica com registros mais formais. (DOLZ e MESSIAS, 2015, p.174).

Acreditamos que um trabalho com a rádio escola web, entendido como projeto de letramento é capaz de estimular o desenvolvimento de múltiplas competências, principalmente a discursiva, proporcionando, segundo Baltar (2012, p.17) “autonomia e protagonismo”. Para esse autor, “um projeto de letramento é um conjunto de atividades de linguagem organizado de tal forma que os sujeitos envolvidos possam participar **conscientemente** de práticas consagradas na sociedade letrada.” (BALTAR, 2012, p.27). Já Kleiman (2005) define projeto de letramento como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade [...] (KLEIMAN, 2005, p.238)

Associando as duas definições, temos que um projeto de letramento deve partir de algum interesse do aluno, envolver textos que circulam na sociedade, ter seu foco no trabalho com a linguagem em práticas reais, e a colaboração deve ser a forma adotada para o trabalho, já que é assim que se atua na sociedade.

Mais uma vez, o papel do professor no processo de desenvolvimento do projeto de letramento é o de mediador de práticas sociais situadas no mundo letrado, organizando atividades letradas que possibilitem ao indivíduo que se comunique em variadas situações.

O trabalho com a rádio escola web aqui proposto leva em consideração uma prática de letramento situada, atividade significativa de linguagem, capaz de fazer emergir gêneros genuínos da mídia na escola, levando os alunos a conhecer, analisar e produzir textos pertencentes aos gêneros da esfera radiofônica. Levando em consideração que o letramento é um processo, Kleiman (2005) considera que, à medida que os sujeitos usuários de uma língua adquirem domínio sobre o código, devem ser submetidos à prática social de linguagem. Portanto, na intervenção com a utilização da rádio, os alunos devem se apropriar do código e utilizá-lo para produção dos textos que vão possibilitar o funcionamento da rádio, ou seja, a rádio é a ferramenta que viabiliza a inserção dos alunos em práticas de letramento.

Apresentados os fundamentos teóricos nos quais este estudo está alicerçado, no próximo capítulo, apresentamos as orientações metodológicas que guiam nossa pesquisa.

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

“É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.”
Antônio Nóvoa (2007)

Como Nóvoa, reconhecemos que a pesquisa na área da educação é indispensável. E assim como ele acreditamos ser necessário aproximar a pesquisa científica das práticas docentes efetivas. É preciso criar condições para que o professor seja também um pesquisador da sua prática. Como afirma Geraldi (2010), na sua obra *A aula como acontecimento*, é preciso que o professor assuma uma postura reflexiva, seja pesquisador da própria prática.

Atendendo a essa demanda por um professor reflexivo, o Profletras, programa ao qual essa pesquisa está vinculada, oferece formação continuada para o professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental, visando à melhoria da qualidade do ensino básico no país. Nesse programa de mestrado profissional, o professor é estimulado a ser um pesquisador da própria prática e, segundo as diretrizes do Programa, o trabalho final envolve necessariamente uma intervenção no ambiente de trabalho desses docentes.

Tendo em vista o caráter interventivo da proposta desta pesquisa, na seção 3.1, passamos a uma discussão sobre a pesquisa-ação (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000; THIOLENT, 2011), orientação metodológica que tem se mostrado bastante adequada a esse propósito, na seção 3.1. Como desdobramento dessa seção, apresentamos as estratégias pedagógicas utilizadas na pesquisa (subseção 3.1.1). E na seção 3.2, apresentamos o ambiente de desenvolvimento da pesquisa – *locus investigativo* – e os sujeitos-partícipes.

3.1 *A pesquisa-ação*

Engel (2000) classifica a pesquisa-ação como “um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional” e argumenta que

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. (ENGEL, 2000, p.182)

Vemos, portanto, que esse tipo de pesquisa condiz com a posição de professor-pesquisador, que está inserido no seu ambiente de pesquisa, sendo agente e sujeito de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, com o objetivo de aprimorar, em algum aspecto, sua prática docente.

Abordando a pesquisa-ação no campo da educação, Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação educacional permite o aprimoramento do professor, levando-o a assumir a perspectiva de professor-pesquisador. Com essa estratégia de pesquisa, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.446).

O caráter processual é fundamental na pesquisa-ação. Assim como mencionado por Tripp (2005), Engel destaca que “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” (ENGEL, 2000, p.182). Portanto, este é um modelo muito interessante para aquele que está inserido numa prática e possui o desejo de compreendê-la melhor e de modificá-la em diferentes aspectos com vistas ao seu aprimoramento.

Assim, a pesquisa-ação deve começar com uma reflexão sobre a prática a fim de identificar o que é necessário, e possível, melhorar. E não só no início do trabalho a reflexão se faz presente, mas sim em todo processo, dado o caráter cíclico desse tipo de pesquisa. Como observa Tripp, “a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu” (2005, p.454), o que dará subsídio para continuidade do trabalho ou para trabalhos futuros. Assim a “pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p.454). Ou seja, o professor vai aprimorando sua prática a partir dos resultados obtidos e das avaliações realizadas, e assim continuamente.

Dessa forma, o próprio trabalho docente é o objeto de pesquisa do professor, e ele estará constantemente produzindo conhecimento, refletindo sobre o que testou e descobriu, e chegando a novas conclusões, deixando de ser apenas consumidor da pesquisa de outros.

Existem diferentes formas de conduzir uma pesquisa-ação. Engel (2000), por exemplo, elenca oito fases para a realização de uma pesquisa-ação, quais sejam: delimitação de um problema, pesquisa preliminar, hipótese, desenvolvimento de plano de ação, implementação do plano de ação, coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação, avaliação do plano de intervenção, comunicação dos resultados. No desenvolvimento de nosso trabalho, para organização de nossa pesquisa, adotamos a estrutura de pesquisa-ação, proposta por Engel (2000).

Considerando o contexto desta pesquisa, que nos leva a refletir sobre nossas aulas de língua portuguesa, tomando-as como objeto de pesquisa, passamos a nos perguntar: o que poderia ser inovado ou melhorado? Então, a *delimitação de um problema*, a primeira fase da pesquisa, surge a partir da observação da nossa realidade escolar, mais especificamente, sobre o comportamento em sala de aula de nossos alunos do ensino fundamental, aqui, em particular, uma turma do 9º ano. Constatamos que *nossos alunos demonstravam falta de interesse, estando frequentemente desmotivados, passivos diante das atividades propostas nas aulas*. Reconhecendo a motivação como um dos pré-requisitos necessários a qualquer tipo de aprendizagem (CARVALHO, 2010), atuando em uma sala de aula na qual faltavam motivação e estímulo, nos vimos diante de um ambiente impróprio para aprendizagem. Iniciamos, então, uma reflexão orientada pelas seguintes perguntas: *O que estaria acarretando essa desmotivação? E o que poderia ser feito para mudar esse quadro e alcançar melhores resultados?*

Essas perguntas guiaram a segunda fase, da *pesquisa preliminar*, que compreende “três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades” (ENGEL, 2000, p.186). Nessa fase da pesquisa, realizamos uma conversa¹² com os alunos em sala, na qual pudemos perceber que muitos não relacionavam o que praticam nas aulas de LP com situações de uso da língua, de modo que o conteúdo dessas aulas parece-lhes algo completamente novo, difícil e totalmente diferente de sua língua materna. Essa constatação atesta o pensamento de Gerhardt,

O cenário descrito via de regra é de desencontro e, portanto, de ausência de diálogo; a escola fala uma língua, o aluno, outra. [...] cabe a ela compreender que a aquisição de novas informações por parte do aluno só acontecerá se ele conseguir encontrar ligações

¹² Segundo Thiollent (2011, p.74-75), “na pesquisa-ação nem sempre são aplicados questionários codificados, pois, quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais.”

entre o que lhe é conhecido e o que está para ser aprendido. O novo, pelo novo, de nada vale. (GERHARDT, 2009, p.89)

Aqui percebemos que como o ensino de língua portuguesa, na visão deles, é *difícil e totalmente diferente do que usam*, já que não percebem qualquer aplicação prática para o que estudam, não há motivação para esse estudo, que, conforme a fala deles: “é *chato*”. Nessa mesma conversa, quando questionados sobre o que seria, na opinião deles, uma aula de LP interessante e produtiva, muitos levantaram a possibilidade de uso das tecnologias nas aulas, com maior oportunidade para falarem e também com mais momentos de leitura. Além disso, sugeriram não se ter aulas apenas com atividades do livro didático¹³.

Com isso, surgiram mais duas questões para nossa reflexão: *Até que ponto a inserção das TDIC, como ferramenta de apoio pedagógico, poderia contribuir para um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem da língua materna? Como inseri-las sem que sejam apenas mais um recurso, mas que sejam, sim, um auxílio na análise e utilização de nossa língua?* Embora ainda não soubéssemos exatamente “como”, já nesse momento despertamos para o potencial de uso das TDIC como estratégia para a motivação da turma e para fomentar uma participação mais ativa nas aulas de LP.

Ainda na pesquisa preliminar, foi feito um levantamento bibliográfico sobre as possibilidades de utilização das TDIC como ferramenta pedagógica, mais especificamente sobre o uso rádio escola web; sobre o ensino reflexivo da língua; e as formas de aprendizagem. A pesquisa considerou também os documentos parametrizadores do ensino fundamental (PCN e CBC/MG).

Assim, a proposta de intervenção elaborada partiu da **hipótese**, embasada nas informações coletadas na pesquisa preliminar, de que *um planejamento que envolvesse a utilização das TDIC, aproximando o ensino dos usos reais da língua, através do trabalho colaborativo e da reflexão, poderia motivar os alunos a participarem ativamente das aulas de LP, fomentando o protagonismo, e, como consequência, melhoraria o desempenho deles quanto ao manejo da linguagem, resultando na ampliação de seu letramento.*

Tomando a hipótese formulada acima, passamos ao desenvolvimento de um *plano de ação*, buscando uma mudança na prática das aulas de LP. Em um primeiro momento,

¹³ Dados também confirmados em questionário aplicado sobre o ensino de Gramática no Ensino Fundamental, produzido de maneira coletiva na turma Profletras-UFJF/2016, sob orientação da professora doutora Neusa Salim Miranda, para atividade da disciplina de Gramática, Variação e Ensino.

fizemos um desenho bem geral do plano de ação. Sua construção efetiva levou em conta as necessidades e os interesses apresentados pelos alunos, durante o processo. Todo o *plano de ação* e sua *aplicação* estão descritos no capítulo 4 deste documento e no Caderno Pedagógico, que é parte do trabalho de conclusão de curso. As fases de *coleta de dados* e de *avaliação* são abordadas na subseção a seguir.

3.1.1 *Estratégias pedagógicas, diagnósticas e avaliativas*

Tomando por base os projetos citados nessa pesquisa (cf. seção 2.1), optamos por adotar a *colaboração* e o *protagonismo* (cf. subseção 2.2.1) como categorias de intervenção, aliados à utilização da *rádio escola web* com ferramenta pedagógica (cf. subseção 2.3.1), com o intuito de manter nossos alunos motivados e conseguir um estudo pautado na reflexão da língua, possibilitando uma ampliação de seus conhecimentos.

O uso da ferramenta *Rádio Escola* no formato *web* representa uma significativa inovação em minha prática docente, dando-me oportunidade de ser autoral. Também foi levado em consideração, nessa escolha, o fato de que o rádio é um veículo de comunicação que está presente em praticamente todas as cidades, mas Itamarati de Minas, onde localiza-se a escola em que o projeto foi desenvolvido, não conta com uma rádio própria.

Para desenvolvimento das ações planejadas, prevemos a realização de atividades em duplas, em grupos e em coletividade (a turma toda). Todas essas estratégias pedagógicas envolvem a discussão entre pares mediada pela professora-pesquisadora, o que permite práticas colaborativas e auxilia no desenvolvimento de práticas orais, o saber falar e o saber ouvir. Outra estratégia utilizada foi a roda de conversa, principalmente nas atividades de socialização de trabalhos desenvolvidos, sendo empregada também como instrumento de diagnóstico e avaliação. Algumas rodas de conversa foram gravadas em vídeo, compondo material de estudo do gênero, a fim de reflexão e análise sobre como se concretizam as práticas de oralidade na sala de aula.¹⁴

Além dos resultados colhidos através das rodas de conversa, realizadas ao longo de todo o processo de aplicação das atividades propostas no plano de ação, foi realizada a

¹⁴ Durante o processo, principalmente na realização das primeiras rodas de conversa, era acordada com os alunos a forma de participação, e combinada a gravação da atividade. Em momentos posteriores, eram exibidos trechos dessa gravação para que os alunos refletissem e percebessem como estavam atuando, e pudessem firmar o comportamento adequado e mudar o comportamento inadequado.

coleta de dados, através de outros instrumentos, para a avaliação dos efeitos da implementação do plano. Assim, foi utilizado o diário de campo, no qual a professora-pesquisadora registrava um resumo das aulas e suas reflexões. Também foi feita a coleta de atividades realizadas em diferentes momentos do processo para comparação e verificação dos avanços ocorridos ou não. Outro instrumento empregado foi a gravação de áudio em vários momentos da aula, principalmente naqueles que envolviam o trabalho com a oralidade. Esse material gravado, muitas vezes, serviu para avaliação deles próprios sobre suas condutas ou para análise dos recursos linguísticos utilizados.

Na tentativa de envolver ainda mais os alunos no acompanhamento de todo o processo interventivo, foi confeccionado um bloco de anotações (anexo I), que foi entregue aos alunos para que servisse de diário para eles. Nesse bloco, eles foram orientados a anotar, a cada encontro, suas expectativas em relação àquela aula e, ao final, o resultado, como se sentiam. Com esse material, pretendíamos acompanhar o nível de motivação da turma. Os alunos receberam muito bem a proposta e, na fase inicial do processo, realmente se comprometeram com esse acompanhamento. O recurso foi bastante útil para rever, por exemplo, a organização das equipes, pois, por meio dos registros no bloco, os alunos demonstraram insatisfação com a forma como as equipes foram montadas pela professora, para a primeira produção. Porém, na segunda metade da intervenção, parte dos alunos perdeu o interesse em registrar no bloco, se esqueciam de levá-lo para a aula, comprometendo sua função de ser um indicador do nível de motivação da turma ao longo de todo o projeto.

Ao fim, todos esses instrumentos de acompanhamento forneceram os dados necessários para a *avaliação* contínua do plano de intervenção.

É importante destacar que o professor que vive a experiência da pesquisa-ação é levado a refletir sobre suas condições de trabalho e métodos de ensino, a questionar suas práticas, e a duvidar de sua eficácia, para, tomado pelo incômodo, partir em busca de alternativas, tentando chegar a uma solução para o problema enfrentado. Não se pode esquecer, ainda, que todos aqueles envolvidos na pesquisa, de alguma forma, serão atingidos, devido ao caráter participativo e interventivo desse tipo de pesquisa. Escola, alunos, professor, comunidade, todos perceberão e, mesmo, sofrerão alguma transformação, ainda que de caráter provisório.

Tendo isso em vista, na próxima seção, apresentamos o ambiente de desenvolvimento da pesquisa e seus sujeitos-partícipes, a fim de tomarmos consciência da realidade em que atuamos e que, de alguma forma, pretendíamos transformar.

3.2 *O lócus investigativo e os participantes da pesquisa*

O cenário de nosso projeto interventivo, a Escola Municipal Pedro Furtado, localizada na pequena cidade de Itamarati de Minas, situada na Zona da Mata de Minas Gerais, com cerca de 4 mil habitantes, é a única escola de ensino fundamental anos finais da referida cidade. Situada no centro da cidade, próxima à Secretaria Municipal de Educação, funciona em três turnos e oferece Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA Ensino Fundamental anos finais. Sendo a única da cidade, recebe alunos provenientes da zona urbana e da zona rural e abriga oito turmas de ensino fundamental anos finais, todas atendidas no turno da manhã.

Estruturalmente, a escola é constituída por um prédio de dois andares. No primeiro andar ficam localizadas as 10 salas de aula (sendo que uma fica vazia, não tendo qualquer uso definido e a outra é usada para aula de reforço dos alunos do Ensino Fundamental I). O primeiro andar comporta ainda a sala de professores e de supervisão, a secretaria e a diretoria, além de uma cozinha, dois banheiros, um pequeno depósito, dois pátios pequenos, sendo um coberto (onde é servida a merenda) e o outro descoberto (onde são realizadas as aulas de Educação Física, já que a escola não possui quadra poliesportiva). No segundo andar, que ocupa um espaço correspondente a apenas um terço da construção do primeiro andar, ficam localizadas a biblioteca (fechada, sem funcionamento), a sala de informática (em reforma), a sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado – AEE¹⁵ (também fechada, por falta de recursos!). Além disso, há um espaço que seria destinado à realização de atividades diversificadas (palestras, apresentações de teatro, roda de leitura, etc.), mas que estava funcionando como depósito de cadeiras e livros velhos, e chegou ao final do ano funcionando como parte da biblioteca, voltada para o Ensino Fundamental I.

¹⁵ As salas de recursos são ambientes que possuem equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que visa prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De modo geral, a escola tem um espaço pequeno, que carece de mais investimento na sua estrutura e, principalmente, na organização. No entanto, vale destacar que é um espaço bem conservado e limpo, graças à contribuição de funcionários e também dos alunos, que demonstram bastante carinho com a escola.

A escola oferece, no turno da manhã, o Ensino Fundamental II, no turno da tarde, o Ensino Fundamental I e, no turno da noite, a Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do EF. A direção é composta por diretor único para todos os turnos e um vice-diretor por turno, todos por indicação da SME. O quadro de professores é bem estável, a maioria dos professores é efetiva, havendo contratações apenas para substituições desses. O mesmo ocorrendo com a supervisão.

Voltamos, então, nosso olhar para os sujeitos partícipes de nossa pesquisa, os alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais, a turma 900, composta por 23 alunos, sendo 9 meninas e 14 meninos¹⁶. Esta era uma turma que os professores, de modo geral, consideravam “boa em aprendizagem”, com poucos casos de dificuldade: no universo de 23 alunos, cinco alunos possuíam rendimento mediano e três insatisfatório, sendo esses três portadores de laudo médico. Apesar de a turma 900 apresentar um desempenho razoável nas avaliações formais, de modo geral, seus alunos eram marcados pelo estigma de desinteressados, falantes e, por vezes, desrespeitosos com professores e equipe pedagógica.

Diante desse quadro, podemos indagar: Por que, apesar de desinteressados, sem comprometimento com as tarefas, esses alunos possuíam bom rendimento? Acreditamos que isso se deve ao fato de que esse rendimento é baseado em notas de avaliações escritas, para as quais eles estudavam (ou colavam) e tiravam notas boas. No entanto, como professora da turma, era possível perceber que as boas notas nem sempre correspondiam a um avanço real na aprendizagem. Essa pode ser, inclusive, mais uma causa para o desinteresse, o fato de o ensino ser apenas para fazer as provas, para passar de ano, e eles não conseguirem fazer nenhuma ligação do que estudam com a vida fora da escola; é como se fosse algo de que não precisam para viver, já que muitos acreditam que nem continuarão seus estudos.

Os alunos da turma são frequentes, todos em idade regular para a série, salvo os casos de alunos com necessidades especiais, que frequentaram vários anos na APAE e só depois foram incluídos no ensino regular. A maioria da turma tem a família presente na

¹⁶ No início da pesquisa eram 24 alunos, porém em julho um menino foi remanejado de turma.

escola em reuniões e eventos, o que não reflete uma realidade da escola quando analisadas as demais turmas.

Todos os alunos possuem formação religiosa cristã, sendo cerca de 60% católicos e 40% evangélicos, muitos participam de grupos de encontro de jovens de suas igrejas¹⁷. Também há uma parte de alunos que ingressou, durante o ano de 2017, no grupo do Interact¹⁸.

A turma é composta de maioria que se declara branca (ficha de matrículas), sendo apenas três alunos declarados pretos e três pardos. A maioria é de família considerada de baixa renda, sendo inclusive beneficiária do programa bolsa família, que cobra frequência nas aulas. Apenas dois alunos participam de cursos fora da escola em rede particular de ensino (pré-coluni/cefet e curso de inglês). Esse dado reafirma a falta de oportunidades, o que contribui para a falta de perspectiva; como não há oferta de serviços desse tipo na cidade, é necessário deslocamento para cidade vizinha, como não há renda, não há como investir em cursos.

Poucas são as suas opções de lazer na cidade, que, por outro lado, é uma comunidade tranquila, pouco atingida pela violência. Todos têm acesso à tecnologia digital, possuem *smartphone* e acesso a internet, sendo que grande parte do material que leem vem das redes sociais. Desde 2016, a turma vem desenvolvendo o hábito de leitura de livros, por prazer. Já temos um grupo de alunos que pedem com frequência livros para lerem em casa, e mesmo com a biblioteca fechada para visitação, um conjunto de livros selecionados pela professora é levado sala para eles escolham o que querem ler. Durante a aplica o deste projeto nenhuma leitura de livro foi cobrada, porém, mesmo assim, tivemos vários alunos que leram, seguindo o hábito que vínhamos trabalhando desde o ano anterior de uma leitura por bimestre, ao menos.

Todo o perfil da turma traçado até aqui, foi baseado em observa o da turma, conversa com os alunos e leitura de documentos da secretaria (ficha de matrícula). Porém, há outras informa es, também importantes, que emergiram de estratégias diagnósticas, as quais serão analisadas no capítulo seguinte. Portanto, no capítulo 4, apresentamos um

¹⁷ Dados colhidos nas fichas de matrícula e confirmados através de checagem na sala de aula.

¹⁸ Interact, uma abrevia o para International Action (A o Internacional),   um clube de presta o de serviços, patrocinado pelo Rotary International (RI), para jovens de 12 a 18. Através do Interact, os jovens desenvolvem qualidades como iniciativa e liderança. Acreditamos, inclusive, que esse ingresso no Interact teve influência do e no nosso projeto de interven o.

diagnóstico da turma, seguido da proposta de intervenção, com descrição das atividades realizadas e reflexão sobre a prática.

4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: diagnóstico, aplicação e reflexões sobre a prática

*Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática.
É a capacidade de refletirmos e analisarmos.
António Nóvoa (2007)*

Refletir sobre a prática é essencial para o profissional professor; ele precisa conseguir analisar e ser um crítico de seu trabalho; refletir para tomar novas direções se necessário, reconhecendo o que está funcionando e o que precisa de novos rumos. A autocrítica é uma tarefa difícil, porém reveladora e formadora. Assim, empenhada nessa tarefa de pesquisadora do próprio fazer pedagógico, apresentamos, a seguir, o diagnóstico da turma seguido da proposta de intervenção aplicada e análise de seus resultados. A aplicação da proposta ocorreu de maio a novembro de 2017. Contudo, o diagnóstico da turma vinha sendo traçado desde setembro de 2016, através de observações da professora-pesquisadora, da aplicação de questionários e de conversas com os alunos.

4.1 Diagnóstico

Buscando refletir sobre a prática nas minhas aulas de Língua Portuguesa passo a observar a turma com olhar de pesquisadora, traçando estratégias que permitam traçar um diagnóstico da turma de maneira que possa direcionar a proposta de intervenção. Para esse diagnóstico utilizamos, além das observações, anotações no diário de bordo da professora-pesquisadora, leitura de documentos arquivados na pasta dos alunos na secretaria, dois questionários aplicados em aula, sendo um sobre ensino de gramática, já citado, e outro sobre os interesses dos alunos. Os dois instrumentos foram utilizados para disciplinas cursadas ao longo do mestrado, e foram bastante úteis para conhecer melhor meus alunos.

O questionário sobre ensino de gramática (anexo II) nos revelou os seguintes dados:

- a) Quando questionados sobre seus sentimentos em relação à disciplina de LP, 13 alunos responderam gosto muito e 11 gosto pouco¹⁹. No grupo de quem gosta muito, 6 alunos justificam-se com base na necessidade, na importância da disciplina

¹⁹ Questionário aplicado antes da remoção do aluno em julho.

para o uso atual ou futuro; 7 alunos justificam-se baseados em emoções/sentimentos – *gosta da professora, gosta de ler, acha interessante*. No grupo de quem gosta pouco as justificativas da maioria (9 alunos) baseia-se em emoção/sentimento – acham “*chata, cansativa a matéria*” – e 2 alunos justificam baseados na capacidade/incapacidade, consideram *difícil a disciplina e não conseguem aprender*.

- b) Dentre as atividades citadas como mais frequentes nas aulas de LP, estão: leitura de textos do livro didático, interpretação de textos, leitura de textos em xerox, cópia de matéria do quadro, classificação de palavras ou frases e debates sobre um tema. As atividades menos frequentes foram: jornal falado, apresentações teatrais, exercícios de ortografia, ditados.
- c) Suas reivindicações são por mais atividades de leitura de livros, debates, apresentações teatrais; e por menos atividades de escrita de textos, cópia do quadro, ditados.
- d) Quando questionados sobre o que era gramática, 7 alunos responderam que eram todas as matérias de português, 4 disseram não saber, os demais citaram conteúdos gramaticais diversos, e não uma definição.
- e) Quando perguntados do que se lembravam de ter estudado de gramática citaram em primeiro lugar *verbo e pontuação*, depois tivemos ocorrência de: *pronomes, sujeito, substantivo, resenha, ortografia, frases, sílabas, adjetivo, discurso, singular, plural, interpretação, classificação, dever do livro e do quadro, ditado, escrita de texto, leitura, poemas, memórias, e nada*.
- f) Sobre com foram e são suas aulas de gramática, o que os professores fazem e o que eles fazem, responderam que geralmente eram realizados exercícios do livro, ou folhas e, às vezes, debate sobre um assunto, responderam que os professores tentam ensinar e eles tentam aprender, eles fazem as atividades e o professor as corrige.
- g) Quando perguntados sobre o acham do estudo de gramática, a maioria considerou útil e necessário (18 alunos) e interessante (6 alunos), algumas de suas justificativas são: “*Sem a gramática não seria possível fazer nada.*”, “*Porque vai usar no futuro.*”, “*Porque quando crescer ajuda a ter um bom emprego.*”

Em resumo, percebemos que os alunos reconhecem a importância da disciplina, mas talvez não seja genuíno esse reconhecimento, refletindo apenas um discurso já

enraizado na comunidade escolar, de que o aprendizado de determinado conteúdo ou disciplina é importante para o futuro, portanto não há ligação com o presente, com os usos que já fazem em seu dia a dia. Outra realidade são as aulas maçantes, pautadas apenas em atividades repetitivas, do livro ou do quadro, e com um professor do modelo que detectou Geraldi (2010), um controlador do tempo em sala. Com isso, os alunos não conseguem construir conhecimentos significativos, e clamam por aulas em que tenham mais espaço.

O segundo instrumento²⁰ foi composto de apenas uma questão: “Do que você gosta?”, a fim de verificar quais valores os estudantes da turma em questão possuem. Nessa abordagem, partimos da concepção de Ulisses Araújo (2007) que afirma que quando se fala de valor fala-se daquilo que se gosta. Os alunos foram orientados a responder a essa questão fazendo uma lista em que enumerassem aproximadamente dez itens que lhes fossem caros, qualquer coisa, do universo escolar ou não. Foi explicado também que podiam ser bastante sinceros, que não seriam julgados pelo resultado, e que podiam ou não se identificarem. Todos se identificaram. A professora também fez sua lista e leu para eles em retribuição à confiança.

De posse desse material foi realizado um levantamento e apurado o seguinte resultado: os itens mais recorrentes foram “comer” (19 ocorrências), “dormir” (17 ocorrências) e “esporte” (15 ocorrências). Estes itens foram entendidos como relacionados à categoria “bem-estar pessoal”. Outros itens que também se destacaram foram: “conversar com amigos” (10 ocorrências) e “conversar pelo celular” (12 ocorrências). Estes foram categorizados em “convivência, relações interpessoais”. Em terceiro lugar, houve citações ao ato de “usar o computador” (10 ocorrências), “ouvir música” (11 ocorrências), que foram caracterizados como “uso de tecnologias”.

Assim, foi possível perceber que *se relacionar com outro* é um valor para a maioria dos alunos dessa turma. E isso contrasta com o fato de que, na classe, esse relacionamento muitas vezes é conturbado, pois não há diálogo, só gritos e falas desorganizadas, sem respeito pelo turno de fala do outro. Por isso, buscamos a valorização do diálogo como forma de despertá-los para uma convivência menos conflituosa, de modo a oferecer alternativas para resolver suas divergências sem uso de violência. Nesse aspecto, o objetivo era que *se expressar adequadamente* se tornasse um valor para esses alunos.

²⁰ Os dados colhidos através desse instrumento orientaram também um trabalho específico da disciplina “Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano”, mas também muito contribuiu para o desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas durante essa pesquisa, visto que nela a oralidade desempenha papel fundamental.

A aplicação e análise desse instrumento evidenciaram a necessidade de um trabalho voltado para as práticas de oralidade nas instâncias públicas. Assumimos então que, se há necessidade de se ensinar como “falar” em instâncias públicas, deveríamos começar pela sala de aula, que é uma instância pública de uso da linguagem. Além disso, visto que o diálogo, a cooperação e a convivência foram reconhecidos como valores para eles, fora da escola, a ideia era trazer isso para a sala de aula. Consideramos também que o fato de os resultados apontarem para o gosto pelas tecnologias digitais e por música fortaleceu nossa opção pela rádio escola web.

Todos esses resultados contribuíram para uma maior compreensão da turma e foram importantes para apontar os caminhos a percorrermos durante nosso processo de intervenção.

Também foram feitos diagnósticos pontuais, de maneiras diversas, no início de cada etapa do plano de ação, esses são descritos na seção 4.2 e, mais detalhadamente, no Caderno pedagógico. Essa prática decorre de nosso entendimento de que o diagnóstico é fundamental para saber de onde e para onde partimos. A investigação é, nesse sentido, sempre o nosso ponto de partida. Nesta proposta, foi adotada a prática de buscar conhecer o aluno, de identificar o que ele já sabe e o que precisa aprender. Para isso, em cada etapa do desenvolvimento da pesquisa, uma avaliação era realizada, seja sobre os conhecimentos acerca do gênero que seria abordado, ou da ferramenta a ser utilizada. E a experiência vivenciada ao longo dessa pesquisa confirmou que: “Quando o professor tem clareza sobre o conhecimento já dominado pelo aluno, pode organizar metodologicamente suas aulas para atender às necessidades dos sujeitos” (CARMO, 2016, p.73).

Portanto, diante da realidade vivenciada em minha sala de aula, que apresentava alunos, via de regra, desmotivados, apáticos, e perante o diagnóstico aqui apresentado, ficou evidente a necessidade urgente de buscar inovar minhas práticas nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, optamos por uma intervenção mediada pelas TDIC, utilizando a mídia rádio. Com essa proposta, buscamos um trabalho em colaboração, com foco no desenvolvimento linguístico dos discentes, principalmente quanto às prática orais, acreditando que faria emergir o protagonismo juvenil, apostando, assim, numa maior motivação para o estudo da língua.

Neste documento, na seção a seguir, apresentaremos a proposta interventiva de forma resumida, pois a proposta detalhada (com atividades, produções dos alunos, relato de

aplicação e impressões da pesquisadora) encontra-se disponível no Caderno Pedagógico, ao qual se vincula esta dissertação.

4.2 *Estrutura da proposta*

A proposta interventiva aqui apresentada foi construída a partir do diagnóstico inicial da realidade da turma, de estudos sobre a realidade educacional atual e de teorias que orientam o ensino de Língua Portuguesa de maneira reflexiva, almejando contribuir para a formação de cidadãos críticos. Ao longo do processo foram feitas avaliações de percurso e novos diagnósticos que, por vezes, redirecionavam nossa prática.

O projeto de intervenção foi organizado em torno de práticas de linguagem situadas, que consideram a língua usada em textos orais e escritos, trabalhando a escuta/leitura e produção oral e escrita, subsidiadas pela análise linguística, de maneira a atender as demandas de implantação de uma rádio escola web, respondendo aos diferentes propósitos comunicativos dessa prática social. Seguimos as bases teóricas já discutidas e as orientações documentais dos PCN (1998) e do CBC (2005), lembrando de considerar os conhecimentos dos alunos, aqueles trazidos de sua experiência de vida e aqueles adquiridos ao longo da intervenção.

Abaixo, são apresentadas as nove etapas do processo de intervenção, em quadros explicativos, seguidos de breves comentários.

As etapas 1, 2 e 3 (quadro 1) tiveram como objetivo aproximar os alunos do universo da rádio escola web, além de levá-los a compreender a proposta do projeto, não como um projeto apenas “da professora”, mas, principalmente, deles também.

| Etapa | Atividades | Descrição |
|-------|---|--|
| 1º | Levantando o conhecimento prévio sobre “rádio” | Roda de conversa com os alunos. |
| 2º | Ampliando os conhecimentos sobre a mídia rádio | Diagnóstico do conhecimento que os discentes possuem sobre a mídia rádio. |
| | Pesquisa orientada pela professora na sala de informática;* | Contato com a ferramenta, apresentação de modelos de rádio escola na web; |

| | | | |
|----|---|-------------------------------------|--|
| | | Discussão coletiva; | Reflexão sobre os modelos visitados; |
| | | Produção coletiva; | Montagem do perfil da rádio; |
| | | Oficinas* | Oficinas para noções sobre como falar na rádio, roteiro de programa radiofônico e gravação/postagem dos programas. |
| 3º | Construindo as bases da rádio escola web da turma 900 | Produção coletiva; | Construção conjunta de instrumento para pesquisa de opinião com comunidade escolar; |
| | | Pesquisa de opinião; | Execução da pesquisa; |
| | | Análise dos resultados da pesquisa; | Exposição dos resultados em <i>datashow</i> e discussão coletiva; |
| | | Escolha do nome da rádio; | Votação para escolha do nome da rádio; |
| | | Estudo de programa radiofônico*; | Análise de modelo de programa radiofônico de radioescola; |
| | | Produção em equipe. | Produção de programa-piloto em equipe, na sala de aula. |

Quadro 1

Na etapa 1 fizemos um levantamento dos saberes dos alunos sobre a mídia rádio. Desse diagnóstico, nasceu a etapa 2, que visava a ampliar os conhecimentos dos discentes sobre a mídia, ajustando o foco para a rádio escola web, de forma que compreendessem a proposta do projeto. Avançada essa etapa, na etapa 3, partimos para a construção do modelo de rádio que eles gostariam de implantar, com construção coletiva, baseada em suas preferências e também em pesquisa de opinião com a comunidade escolar. Essa etapa culminou com a criação de programas-piloto.

Algumas atividades (as marcadas com *) sofreram alterações na configuração inicial, pois, devido à reforma da sala de informática, precisaram ser adaptadas. A primeira delas foi a pesquisa sobre rádio escola web, que previa colocar os alunos em contato direto com os modelos disponíveis na internet. Contudo, com a impossibilidade de uma pesquisa orientada no ambiente escolar foi sugerida pesquisa em casa, visto que todos possuíam recurso e se comprometeram com a tarefa. Porém, o resultado não foi o esperado e precisamos reconfigurar novamente. A solução veio de uma conversa franca com a turma na qual a professora destacou os entraves que esse tipo de ocorrência acarretariam para

nosso trabalho. Nessa conversa, uma aluna sugeriu uma pesquisa coletiva, em sala, com o auxílio do *data show*, já que a escola possui *wifi*; as anotações seriam individuais e depois socializadas. Assim foi feito.

Problema semelhante ocorreu na realização das oficinas que também dependiam da sala de informática. Nesse caso, foi mantida a oficina de roteiro com adaptações (por exemplo, uso de material impresso no lugar de virtual). As outras duas se transformaram em roda de conversa com os profissionais convidados, sendo que, na conversa sobre utilização dos programas para gravação, edição e postagem, foi utilizado o *data show* para exemplificar a fala do professor, que também doou o material produzido por ele para servir de tutorial aos alunos.

Outra atividade que necessitou de adaptação foi a primeira de estudo de programa radiofônico, pois não conseguimos encontrar programa modelo (uma das dificuldades apontadas por Dolz e Bueno (2015), cf. subsecção 2.2.2) que atendessem aos anseios de nossa proposta e ao desejo dos alunos. Então, um programa foi simulado. A estratégia funcionou, mas reconhecemos que talvez não seja a melhor opção. Por isso mesmo, mais adiante optamos por trabalhar com programas musicais de rádio convencional, por ser essa uma produção “real”, e a partir dela produzir, com adaptações, os programas para a rádio escola.

Concomitante a esse trabalho de reconhecimento da rádio escola web, trabalhamos as atividades da Etapa 4, conforme o quadro 2.

| Etapa | Atividades | Descrição |
|---|--|---|
| 4º Apreciando o mundo da música | Audição de músicas; | Audição, em sala de aula, da seleção de música feita pelos discentes (diagnóstico); |
| | Dinâmica; | Atividade em duplas para levantar o conhecimento prévio e aguçar a curiosidade, sobre artistas e movimentos musicais; |
| | Pesquisa em equipe;* | Pesquisa em equipe, em sala de aula, para ampliação do conhecimento sobre movimentos musicais; |
| | Socialização dos resultados da pesquisa; | Organização da sala em círculo para socialização dos resultados da pesquisa (eleito um aluno pela equipe para exposição); |
| | Estudo de canções; | Atividades escritas e orais para compreensão textual, estudo do gênero e apreciação musical; |
| | Produção, em dupla, de comentário; | Planejamento, por escrito, de fala a ser divulgada na rádio em forma de comentário sobre uma canção (em dupla); |

| | |
|-------------------------|--|
| Gravação de comentário; | Gravação do comentário, em sala reservada, por pelo menos um dos produtores; |
| Análise de comentário. | Audição de comentários produzidos pelos discentes para análise linguística. |

Quadro 2

Com as atividades dessa etapa, queríamos conhecer o gosto musical do aluno e possibilitar uma ampliação de seu repertório, além de aguçar sua percepção para os recursos melódicos de uma canção.

Para isso, ouvimos música, sugeridas por eles e por mim, e fizemos uma dinâmica que consistia em tentar reconhecer artistas e encaixá-los nos seus respectivos movimentos musicais. Essa dinâmica apresentava dois objetivos: fazer um levantamento de conhecimento prévio e aguçar a curiosidade da turma, para depois partirmos para a pesquisa sobre os movimentos. A atividade realmente serviu de motivação para a pesquisa, pois os alunos queriam confirmar se acertaram a atividade da dinâmica. A pesquisa também foi uma das atividades que sofreu alteração, já que, segundo nosso planejamento, seria realizada na internet. Contudo, como o laboratório de informática ainda não estava liberado para o uso, tivemos que imprimir os textos para a pesquisa na sala de aula.

Depois desse trabalho inicial sobre os movimentos musicais, era chegada a hora de voltarmos nossa atenção para as canções. Realizamos, primeiramente, atividades de apreciação musical, e, em um segundo momento, foram propostas algumas atividades escritas e orais de compreensão textual e de estudo do gênero. Esse trabalho foi pensado para criar a oportunidade de os alunos ouvirem músicas juntos, conhecerem o gosto musical uns dos outros, trocarem impressões sobre as músicas e ampliarem seu repertório. Além disso, com esse trabalho, pretendia-se criar condições para que eles produzissem um comentário sobre uma canção para ser exibido na rádio.

Após essa etapa passamos à produção dos primeiros programas, de acordo com o quadro 3, a seguir que descreve a etapa 5.

| Etapa | Atividades | Descrição |
|---|---|--|
| 5° Produzindo os primeiros programas | Estudo de gênero da esfera radiofônica: programa musical; | Análise e preenchimento de tabela de modelagem do gênero (COSTA-HÜBES; SWIDERSKI, 2015), com base modelo de programa musical de rádio comercial; |

| | |
|---|---|
| Sistematização do gênero; | Atividade coletiva, com mediação da professora-pesquisadora, montagem de quadro com características do gênero; |
| Atividades de análise de programas-piloto; | Quatro atividades de análise, por escrito, em duplas, observando os programas-pilotos produzidos pelos alunos; |
| Socialização dos resultados das atividades; | Organização da sala em círculo, após cada atividade, para comentários sobre as análises, apontando pontos positivos e soluções para eventuais inadequações; |
| Produção de roteiro para novo programa musical; | Produção, em sala, de roteiro para novo programa, baseado nos avanços adquiridos com as análises anteriores; |
| Gravação do programa; | Gravação de novo programa, em casa ou na escola, no contraturno; |
| Audição dos programas; | Audição das novas produções, em sala, para contribuição dos colegas; |
| Produção da versão final dos novos programas. | Nova produção levando em consideração as observações da aula anterior. |

Quadro 3

Essa etapa teve o propósito de promover uma reflexão sobre as principais produções, os programas-piloto, partindo da modelagem do gênero, seguida de nova produção.

Para isso, os alunos foram apresentados a modelos de programas musicais de rádios comerciais (conforme já explicamos) e utilizaram uma tabela para modelagem didática do gênero (COSTA-HÜBES, 2015). Cabe, aqui, uma observação quanto à complexidade da tabela apresentada aos alunos: em busca de uma análise mais abrangente do gênero optamos por utilizar a tabela para modelagem do gênero, porém ela se apresentou bastante complexa e foi necessária forte intervenção da professora para realização da tarefa proposta, no entanto foi bastante produtiva, pois os alunos conseguiram uma visão bastante ampla do gênero trabalhado, conseguindo em seguida sistematizar o gênero programa musical. Portanto percebemos que a tabela deve servir para a análise do professor e este baseado na modelagem didática poderá propor atividades que permitam o aluno

compreender o gênero estudado. No nosso caso, após esse reconhecimento do gênero “programa musical”, foi proposta uma análise detalhada dos três programas-piloto já produzidos. A análise foi realizada em duplas e depois socializada para observações. As atividades contemplaram a análise da situação comunicativa, da estrutura/composição, dos recursos linguísticos, do discurso oral/locução.

Após esse trabalho de análise e reflexão, foi proposta uma nova produção. O roteiro foi produzido em sala, em equipes, com a mediação da professora. A primeira gravação foi realizada extraclasse (em casa ou na escola), apresentada para audição e contribuição dos colegas e só depois foi feita a gravação definitiva para exibição nos intervalos das aulas e postagem na web.

Considerando a situação de produção e recepção desses textos, surgiu a necessidade de produção de um cartaz para divulgação da rádio, conforme descrito na Etapa 6 (quadro 4).

| Etapa | Atividades | Descrição |
|--|---|---|
| 6º Divulgando a rádio na escola | Primeira produção de cartaz;* | Produção de cartaz para divulgação da rádio escola web, em duplas, em sala, sem modelo prévio; |
| | Estudo de textos modelares do gênero cartaz; | Apresentação de modelos de cartazes que circularam na sociedade, para levantamento das regularidades do gênero. Realização de atividade coletiva oral e atividade escrita individual; |
| | Análise da primeira produção; | Atividade coletiva de comparação das primeiras produções com os textos modelares, para levantamento dos pontos fortes e pontos fracos da produção dos discentes; |
| | Produção final de cartaz para divulgação da rádio escola web; | Produção de esboço de cartaz único, colaborativamente. Apresentação do site <i>Canva.com</i> . Aluno voluntário para produção digital, submissão da produção final à aprovação dos colegas; |
| | Circulação do produto final: cartaz. | Voluntários para afixação do cartaz em locais de circulação do público-alvo. |

Quadro 4

Na atividade inicial dessa etapa, os alunos produziram, em duplas, um cartaz (melhor seria dizer, um esboço de cartaz, dada as condições materiais que possuíam: folha A4, lápis, caneta e lápis de cor), em sala mesmo, pois o laboratório de informática continuava interditado. Ainda assim, foi possível fazer um levantamento do que entendiam

por cartaz e partir, então, para a modelagem e sistematização do gênero, seguidas de uma análise linguística das próprias produções, a fim de perceberem o que precisava ser trabalhado antes da produção final. Sanadas as dificuldades, foi produzido, colaborativamente, um cartaz único, que foi afixado em locais de visibilidade do público-alvo.

Aproximando-nos do final de nossa intervenção, passamos ao estudo do gênero notícia radiofônica, que foi apontado na pesquisa de opinião como de interesse do público ao lado das canções. O quadro 5 resume as atividades desenvolvidas nessa etapa para ampliação dos conhecimentos sobre gêneros da esfera radiofônica.

| Etapa | Atividades | Descrição |
|---|---|--|
| 7º Ampliando o conteúdo da rádio com o gênero notícia radiofônica | Audição de notícia radiofônica e conversa com alunos; | Apresentação de modelo de notícia radiofônica e conversa com os discentes sobre os processos de produção do gênero; |
| | Produção de uma notícia radiofônica; | Produção, em equipe, de notícia radiofônica baseada em material impresso (jornal); |
| | Pronunciamento da notícia para a turma (e gravação); | Pronunciamento da notícia, baseado no planejamento escrito da fala, simulando uma comunicação na rádio, com simultânea gravação para posterior análise; |
| | Estudo do gênero notícia radiofônica, através de texto modelar; | Atividade de montagem de texto modelar (transcrito) fragmentado e conferência com o original. Logo após, atividades de compreensão textual e características peculiares do gênero; |
| | Análise de notícias produzida por colegas; | Audição de notícias produzidas por colegas e discussão em duplas sobre adequações e inadequações; |
| | Socialização da análise. | Com a sala organizada em círculo, socialização das observações sobre as notícias analisadas. |

Quadro 5

Nesse momento, achamos necessário apresentar primeiro o texto modelar (COSTA HÜBES; SWIDERSKI, 2015, p.152) para reconhecimento do gênero, por este não ser familiar aos alunos. Foi proposta, em seguida, uma atividade de retextualização, que gerou

uma primeira produção do gênero. Realizamos, então, um estudo do texto modelar, seguido de uma análise dessa primeira produção dos alunos.

Já no fim de nossa intervenção, conseguimos uma visita a uma emissora de rádio (etapa 8, quadro 6), em uma cidade vizinha, ao mesmo tempo em que produzíamos as versões finais dos programas no modelo almejado pelos alunos, com músicas e notícias.

| Etapa | Atividades | Descrição |
|--|--|--|
| 8º Produzindo os programas da rádio MPF | Visita a uma emissora de rádio; | Visita a uma emissora de rádio com conversa com radialistas e acompanhamento do trabalho ao vivo e de gravação na rádio; |
| | Produção e exibição (a exibição já estava sendo realizada desde os programas-piloto) de novo programa. | Produção de novo programa, contendo músicas e notícia, para Rádio MPF, exibição na escola e postagem no site da rádio. |

Quadro 6

Para finalizar realizamos, em sala, uma roda de conversa para avaliar o trabalho desenvolvido (quadro 7).

| Etapa | Atividades | Descrição |
|---|---|---|
| 9º Avaliando o trabalho desenvolvido | Roda de conversa, observação e conversa informal com público ouvinte. | Roda de conversa com alunos da turma para avaliar o trabalho (essa roda foi realizada em várias etapas). Observação do comportamento do público ao ouvir a rádio nos intervalos e conversa com alunos de outras turmas. |

Quadro 7

Além da avaliação através da roda de conversa, observação do comportamento do público e conversa com os ouvinte, a professora fez um estudo comparativo das produções iniciais com as finais, a fim de observar os avanços da turma. Esses avanços e algumas reflexões sobre esse projeto interventivo são o conteúdo da próxima seção.

4.3 Reflexões sobre a prática

A proposta de intervenção desenvolvida apostou no uso da rádio escola web como estratégia de motivação para aulas de Língua Portuguesa e, embora não tenhamos um parâmetro objetivo capaz de quantificar o grau de motivação dos alunos que participaram da pesquisa, percebemos, ao longo do processo, ganhos significativos no envolvimento dos alunos com o projeto, na sua participação em sala, no comprometimento com o desenvolvimento das tarefas propostas, na iniciativa de propor soluções e ideias para o projeto, na atenção, na escuta ativa, no comportamento pró-ativo, no querer aprender, no querer melhorar suas práticas languageiras, e o impacto de tudo isso na sua aprendizagem. Ou seja, temos convicção de que a prática interventiva foi extremamente positiva.

Como apontado no início deste capítulo, entretanto, acreditamos que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 2007, p. 16) e, por essa razão, apresentamos, nesta seção, não exatamente um conjunto de resultados, mas um conjunto de reflexões acerca de alguns aspectos que, do nosso ponto de vista, contribuem para minha formação como professora-pesquisadora e podem contribuir para discussões mais gerais sobre o trabalho do professor de português. Considerando o compromisso assumido de agir para aprimorar nossa prática docente, lançamos agora um olhar sobre todo o processo e apresentamos nossas reflexões acerca dos seguintes tópicos: (i) a melhoria nas práticas de oralidade, (ii) a ampliação do conhecimento sobre a rádio e sobre os gêneros radiofônicos estudados, (iii) a promoção do protagonismo, (iv) inclusão de alunos com necessidades e integração da turma, e por fim, (v) a motivação e o avanço dos conhecimentos linguísticos.

4.3.1 Melhoria nas práticas de oralidade

Para a intervenção, foram criadas situações que buscaram oportunizar ao aluno uma participação ativa no processo reflexivo, percebendo os mecanismos que ele próprio utilizava, para compreender e formular enunciados de acordo com seu objetivo comunicativo. Essas situações, na maioria das vezes, envolviam o trabalho em sistema de colaboração entre pares com mediação da professora-pesquisadora, para produção e análise de suas produções.

Com essa estratégia de ensino, o resultado que ganha relevo é a *melhora significativa nas práticas de oralidade na sala de aula*. Apesar de já termos alguma prática com a realização de rodas de conversa, trabalhos em pares e grupos, ainda havia necessidade de muitas intervenções da professora-pesquisadora, chamando a atenção, regulando a fala, por exemplo, para que o trabalho fosse concluído, tornando-se, por vezes, um trabalho exaustivo. Com a intensificação desse modelo de trabalho, a constante organização da sala em grupos ou duplas, os alunos foram habituando-se e internalizando as regras de comportamento nesse tipo de situação. Houve também a gravação de algumas aulas, que foram posteriormente apresentadas aos alunos para reflexão e percepção de como estavam atuando em sala de aula. Durante a intervenção, estabeleceu-se a prática de, todo início de aula, apresentar o objetivo das atividades a serem desenvolvidas e acordar a forma de atuação nessas atividades. Com o desenvolver do projeto, as intervenções da professora, nesse aspecto, ficaram cada vez mais raras, pois os alunos passaram a se ouvirem mais, a dar atenção ao que o colega estava dizendo, a opinar quando solicitados, além de terem desenvolvido a capacidade de argumentar, sem brigar ou se exaltar. Aos poucos os próprios alunos foram se autorregulando.

Também observamos que passou a haver uma maior participação de alunos que antes não se manifestavam nas rodas de conversa. Atribuímos essa maior participação ao fato de que o trabalho coletivo em prol de um objetivo comum (a implantação da rádio) favoreceu o estabelecimento de um ambiente no qual todos sentiam-se respeitados, com a segurança de que teriam espaço para falar e não seriam ridicularizados. Antes, era comum só alguns discentes se manifestarem, sempre o mesmo grupo, e esses dominavam o espaço de fala, e aqueles mais tímidos eram sufocados, ficando à margem.

Atribuímos à prática frequente do trabalho de natureza colaborativa grande parte da responsabilidade por essas mudanças de comportamento, pois, dentro dos grupos era preciso argumentar em favor de seu pensamento e ouvir a opinião do outro, para assim decidirem o melhor caminho para a tarefa a ser cumprida. E as tarefas não eram exercícios para os quais a professora daria respostas depois. Eles tinham que produzir; tinham que decidir; tinham que fazer algo. Toda essa dinâmica foi direcionando-os quanto ao saber calar e ouvir, e ao saber falar para ser ouvido; a perceber o melhor tom para se conversar em um pequeno grupo e o melhor para expor seu ponto de vista para toda a turma; a entender que para ouvir é preciso atenção, olhar para o outro.

Também destacamos como resultado dessas práticas um *despertar para o agir democrático*. Com as discussões sobre os rumos do projeto e as avaliações do que estava sendo realizado, os alunos foram aprendendo a respeitar a opinião da maioria, sem brigas, sem discussões acaloradas, passando a utilizar uma argumentação coerente, o que não era comum antes. Um exemplo disso foi a própria escolha do nome da rádio: alguns não gostaram (inclusive a professora), mas foi respeitada a vontade da maioria.

Enfim, notamos uma melhora geral nas práticas de oralidade na interação em sala de aula. Isso teve como consequência, inclusive, o aumento de locutores da rádio ao longo do desenvolvimento do projeto; alunos que, na fase inicial, não quiseram fazer a locução se sentiram motivados e mais confiantes com o trabalho desenvolvido e acabaram atuando como locutores em programas específicos, por livre iniciativa.

4.3.2 *Ampliação do conhecimento sobre a rádio e ampliação do letramento*

Com a implantação da rádio escola web tivemos um ganho, também significativo, quanto à *ampliação do conhecimento sobre a mídia rádio* e, como consequência do trabalho com a língua mediado por essa ferramenta, *uma apropriação de alguns gêneros radiofônicos e/ou daqueles necessários para o funcionamento de uma rádio*. Porém, é importante ressaltar que, como em todo trabalho da educação, isso não se deu de imediato, como mágica. Pelo contrário, logo no início do desenvolvimento da proposta, os alunos apresentaram-se inseguros exatamente por não conhecerem bem a mídia com a qual trabalharíamos e também por não compreenderem, imediatamente, a proposta de trabalho, tendo entendido que seria apenas mais um trabalho a ser realizado em casa para nota, o que gerou um desconforto. Após a planificação da rádio (DOLZ; MESSIAS, 2015) e uma melhor compreensão do projeto de pesquisa-ação, do qual eles eram parte fundamental, as aulas passaram a transcorrer com mais tranquilidade e maior interesse dos alunos pelas atividades.

Em consequência também do trabalho de planificação da mídia rádio e do envolvimento geral com o projeto, houve uma ampliação dos saberes sobre esse universo. Os alunos puderam compreender a função social desse meio de comunicação histórico e seu lugar na sociedade até hoje, garantido devido a características bastante peculiares,

como a amplitude de alcance e a dinamicidade. Percebemos que eles *passaram a respeitar esse meio de comunicação* que resiste e se reinventa frente a tanto estímulo audiovisual, digital, do mundo da internet, percebendo que até nesse espaço cibernético há lugar para o rádio.

Fazendo uma análise quanto ao estudo dos gêneros selecionados, podemos perceber que conseguiram reconhecer a função e estrutura “relativamente estável” dos gêneros trabalhados: canção, cartaz, programa musical e notícia radiofônica. Além de ampliarem seu domínio acerca dos gêneros usados para desenvolver atividades específicas do projeto: roda de conversa, instrumento de pesquisa, discussão em grupo, exposição oral, roteiro.

Ao estudarmos o gênero canção, por exemplo, pudemos apreciar as músicas, despertando nossa sensibilidade para o que pode ser dito através da música. A música “Desafinado” ficou bem marcada, tanto que foi uma das coisas que enumeraram na roda de conversa sobre do que se lembravam de ter aprendido durante o ano. O estudo de canções e seus movimentos despertou a vontade de se expressarem através da música, o que fez com que eles se oferecessem para apresentar uma música na hora cívica²¹ de 7 de setembro.

No trabalho com o gênero programa musical, propomos analisar textos modelares e construir o modelo de gênero coletivamente, dividindo a responsabilidade, entre alunos e professora, pela construção do conhecimento. Os alunos se adaptaram com certa facilidade a essa metodologia, e usaram bastante o espaço que lhes foi dado. Perceberam a necessidade de adequar o discurso ao público ouvinte, de criar estratégias para interagir com o ouvinte, de cuidar da fala para que fosse compreendida corretamente.

Pelo estudo do gênero notícia radiofônica, foi possível despertar os discentes para o caráter imediatista da notícia, e para a necessidade de concisão e clareza das informações, informando o quê, quando e onde o fato noticiado ocorreu. Os discentes perceberam o emprego de uma linguagem enxuta, direta e simples, dada a dinâmica do rádio, o que não exige o locutor de fazer uso da norma padrão da língua. Observaram, ainda, que a notícia tende a ser um texto mais objetivo, não cabendo comentários do locutor. Conversamos também sobre a importância de o rádio divulgar notícias, pois, devido ao seu amplo alcance, permite que a informação chegue às mais variadas classes, não só às localidades

²¹ Na E.M. Pedro Furtado, é chamada “hora cívica” um conjunto de apresentações culturais, normalmente em comemoração a alguma data histórica, às vezes, englobando também atividades de culminância de algum projeto desenvolvido na escola em determinado período.

centrais, mas também aos recantos mais longínquos, atingindo aqueles que estão em momento de lazer, e também aos que estão no trabalho, ou em deslocamento.

Sobre como são produzidas as notícias radiofônicas os alunos elaboraram duas hipóteses: (i) a emissora de rádio pode ter uma equipe especializada que vai a campo em busca da notícia, grava, faz edições e apresenta o resultado final aos ouvintes, (ii) não havendo essa possibilidade, devido aos altos custos, ou mesmo pela falta de profissionais em determinadas localidades, a alternativa é buscar as notícias em veículos de informação impressa/escrita, como jornais, revistas e sites, ler o conteúdo e adaptar a notícia escrita para linguagem oral utilizada na rádio.

Acreditamos que a abordagem proposta permitiu a articulação entre usos da linguagem e objetos escolares, numa dinâmica em que os gêneros (objetos de ensino) foram estudados, analisados, produzidos em estreita relação com as práticas sociais de linguagem nas quais são normalmente usados. Com isso, ao afirmarmos que nossos alunos ampliaram seus conhecimentos acerca desses gêneros, não nos referimos à memorização de uma lista de características estruturais dos mesmos, mas a uma maior compreensão de seu funcionamento como instrumento de comunicação, por exemplo, ou ao estabelecimento de relações entre os recursos linguísticos selecionados e os objetivos comunicativos dos textos em questão.

Por fim, é importante destacar também o contato com outros profissionais na escola, nas rodas de conversa sobre a rádio e seus recursos, e a visita à emissora de rádio, pois mostraram que a aula pode ser transdisciplinar, pode romper com os muros da escola e trazer contribuições significativas para a ampliação de conhecimento, cultura, desconstruindo a imagem de que quem sabe é apenas o professor, de que ele é auto-suficiente. A visita à rádio ajudou, também, para ampliar os horizontes dos alunos, pois houve um incentivo muito grande por parte dos locutores aos alunos que se interessam pela profissão, explicando que há uma carência grande desse profissional na região. Dessa maneira eles puderam perceber o desenvolvimento das atividades escolares abrindo possibilidades não só de conhecimento da língua, de ampliação do letramento, mas também despertando para o mundo do trabalho.

4.3.3 Promoção do protagonismo

Outra mudança perceptível foi no *estabelecimento de um diálogo franco entre professora e alunos*, baseado na confiança, que foi sendo construída na medida em que os alunos sentiam-se ouvidos, pois perceberam que suas sugestões e opiniões eram levadas em consideração no desenvolvimento do projeto. Isso foi fundamental para eles sentirem-se parte, participantes mesmo do projeto – tal qual deve ser em uma pesquisa-ação. Um momento que claramente serviu para estreitar esses laços de confiança foi ao ouvirmos todas as canções levadas, sem censura, e, posteriormente, trabalharmos músicas sugeridas por eles. Também foi importante o incentivo da apresentação musical na hora cívica, de uma música que eles escolheram. Nessas e em várias outras situações, foram percebendo que sua voz estava sendo ouvida: na escolha do nome da rádio, na escolha dos gêneros a serem trabalhados, no modelo de rádio, na organização das equipes de trabalho. A partir do despertar dessa consciência, passaram a sentirem-se protagonistas, atuando como tal.

A cada vez que eram ouvidos, mais era fomentado seu protagonismo e, sendo protagonistas, queriam expor suas ideias, pois sabiam que seriam ouvidas, analisadas e levadas em consideração nas ações do grupo. Isso aconteceu de forma muito clara, por exemplo, quando sugeriram a pesquisa coletiva em sala (1º momento da etapa 2) e a pesquisa de opinião (2º momento etapa 2 e 1º momento da etapa 3). No caso da pesquisa coletiva, eles perceberam que a atividade, do modo como foi proposta pela professora, não estava funcionando e buscaram um caminho alternativo para que a tarefa fosse realizada, e se comprometeram com essa realização. Já no caso da pesquisa de opinião, atividade que não estava prevista no planejamento docente, eles perceberam que estavam, de fato, participando da construção do projeto: analisaram o objetivo da etapa, perceberam que a pesquisa era necessária, pontuaram isso para a professora, elaboraram conjuntamente o instrumento e realizaram a pesquisa. O retorno do resultado dessa pesquisa para a turma foi bastante importante, pois perceberam que seu trabalho foi levado a sério e que tinha realmente uma função no projeto (direcionar a criação dos programas da rádio).

Outra iniciativa que contribuiu para que o protagonismo despontasse foi a criação da função de monitor/auxiliar durante as rodas de conversa e durante as produções coletivas. Sempre que essas atividades eram realizadas, um aluno se voluntariava para ficar responsável pelo registro das mesmas. Além disso, ao longo de todo o projeto, foram inúmeras as possibilidades de se voluntariar para a realização de alguma atividade: criar e cuidar da página, postar no facebook, construir cartaz digital, distribuir cartazes, fazer vinheta, gravar programa e editar com colega que não dominava o recurso. Essa abertura

permitiu a participação ativa do discente, criando as condições para que ele reconhecesse sua *importância* para o trabalho coletivo em curso.

4.3.4 *Inclusão de alunos com necessidades especiais e integração da turma*

Outro ponto em que as ações desenvolvidas tiveram um impacto bastante significativo foi na promoção de práticas inclusivas. Observamos que, com a implantação da rádio escola web como recurso para aula de português, surgiram novas formas de participação na aula, *possibilitando a real inclusão* dos alunos com necessidades especiais, e também de alunos introvertidos ou com alguma defasagem na aprendizagem, promovendo uma maior *integração da turma*. Destacamos, por exemplo, o aluno portador de autismo, que se revelou o locutor de melhor desenvoltura e, tendo seu talento reconhecido pela turma, passou a ser admirado pelos colegas, chegando a gravar programas para colegas mais tímidos ou sem tanta desenvoltura. Um discente portador de deficiência mental leve também gravou um programa. É importante destacar que esses alunos eram acompanhados por uma professora de apoio que auxiliou bastante na execução das tarefas, se tornando uma aliada da professora-pesquisadora.

Portanto, entendemos que houve realmente inclusão, frisando que não apenas a inclusão daqueles que possuem laudo, mas também dos excluídos por timidez, por exemplo, ou por dificuldade de aprendizagem. Nesse aspecto, chamou a atenção o caso de um aluno que tinha a oralização muito comprometida, com sérios problemas de leitura, mas que queria ser locutor. O interesse em realizar o desejo de ser locutor foi a motivação que ele precisava para enfrentar suas dificuldades. Com o acompanhamento da professora-pesquisadora, e o respeito e o apoio dos colegas, ele trabalhou muito para conseguir um melhor desempenho na tarefa. Como não poderia deixar de ser, isso teve um impacto muito positivo em sua autoestima. Esse aluno, que sempre se dizia “burro”, parou de se referir a si mesmo nesses termos, e estava tão confiante que sentiu-se à vontade para *ensinar um colega a fazer locução* (eles passaram a fazer a locução do programa em dupla). Ele mudará de cidade e quer que apresentemos o projeto para sua futura professora de português, porque não quer parar com a atuação na rádio.

Com o trabalho de gravação final do programa musical, percebemos uma integração maior da turma, com a efetiva **colaboração** para o aprimoramento das

produções. Os alunos ajudaram-se, e aceitaram a ajuda, pois queriam que **todos** os programas ficassem bons, reconhecendo a rádio como produto do coletivo. Conforme fala deles: “*A rádio é nossa!*”.

4.3.5 Motivação e avanço dos conhecimentos linguísticos a partir das práticas de análise linguística

Não poderíamos deixar de refletir aqui sobre o ponto de partida de nossa intervenção: a motivação. Acompanhando todo o trabalho desenvolvido, percebemos que a motivação foi sendo construída e reconstruída a cada passo, pois uma certeza que tivemos com o desenvolvimento dessa pesquisa é de que ela (a motivação) precisa ser alimentada. Também sabemos, agora, que a motivação não nasce de uma hora para outra, é preciso trabalho árduo, principalmente em terreno árido, como o que tínhamos. Porém, uma vez que os alunos estejam motivados, as chances de aprendizagem aumentam substancialmente, e, se o aluno aprende, há grandes possibilidades de manter-se motivado.

Quando iniciamos nossa pesquisa, nos questionamos: “*como motivar nossos alunos para as aulas de Língua Portuguesa e como proporcionar-lhes um avanço real em seus conhecimentos linguísticos?*”. O desenvolvimento do projeto não nos trouxe respostas definitivas ou receitas milagrosas, mas certamente logrou em mostrar possibilidades, em apontar caminhos. Primeiramente, é preciso registrar que não foi uma ação, mas um conjunto de ações, que permitiu motivar os alunos da turma 900 para as aulas de língua portuguesa. Foi a atenção dada ao aluno, a nova forma de organização do trabalho em sala, a utilização de recursos tecnológicos que estão presentes na vida cotidiana do aluno (mas cujo potencial, muitas vezes, ele não conhece), a abertura para a participação ativa, a reflexão sobre a língua partindo do uso, a produção para circulação (e não para leitura de um só, atribuição de nota e engavetamento), o estudo para o hoje e não para o futuro.

Analisando nossas ações, constatamos, por exemplo, que o simples fato de dedicarmos duas aulas à audição de músicas escolhidas pelos discentes se tornou muito importante para eles. Quando iniciamos o trabalho com o gênero canção, os alunos ficaram assustados ao ouvirem a professora dizer que escutaríamos **todas** as músicas por inteiro, e alguns perguntaram: “*Mas e a aula?*”, “*Temos dois horários, vamos ficar só ouvindo música?*”. E a professora-pesquisadora precisou ter segurança para responder que sim, que

as músicas eram a “matéria” da aula, que através da música de cada um passaríamos a nos conhecer um pouco mais, a saber do gosto do outro, com a possibilidade de conhecer novas canções e novos artistas, ampliando nosso repertório; e que, após essa aula, escolheríamos (professora e alunos) algumas canções para estudar mais detalhadamente e compreender sua mensagem textual e melódica, através dos recursos que o compositor e cantor tinham utilizado. As músicas escolhidas revelaram muito do gosto pessoal de cada um e eles sentiram-se respeitados em seu gosto, o que refletiu em respeito ao gosto do outro.

A partir daí, pudemos ampliar nosso repertório sobre movimentos musicais e a importância de cada um na época em que ocorreram, os alunos, que não conheciam quase nada da história da música do país, foram aos poucos ficando encantados com as descobertas de que músicas ouvidas por seus pais, e por muitos deles mesmos, foram verdadeiros marcos históricos. Conseguiram compreender a pesquisa como fonte de saber e como forma de construção de conhecimentos. Nesse ponto, destacamos o trabalho feito para aguçar a curiosidade deles antes da pesquisa, o que confirmou que é preciso ter um “porquê” fazer, ter um objetivo; pesquisa por pesquisa não acrescenta, só cumpre tarefa. E, mesmo a pesquisa tendo sido realizada em material impresso, e não diretamente na internet como estava previsto, funcionou muito bem, devido à motivação para tal.

Outro ponto importante a ser colocado nessa análise é a organização das aulas. Em nossa escola, era ‘proibido’ ter aulas geminadas. Contudo, um trabalho da natureza que propomos fica difícil de ser realizado com trocas constantes de cinquenta em cinquenta minutos. Portanto, foi solicitada à direção da escola a organização de nossas aulas com dois horários seguidos, o que foi atendido e se revelou essencial para o desenvolvimento das atividades. O mais interessante nessa questão é que a justificativa para proibição dessa forma de organização era a de que as aulas duplas ficam cansativas e os alunos querem sair de sala o tempo todo. Porém, no caso das nossas aulas, observamos exatamente o efeito oposto: os alunos ficavam mais tranquilos, pois sabiam que tinham tempo para realizar as tarefas propostas, isso trazia segurança e concentração. Como as aulas tinham dinâmicas diversificadas, sempre com modelos diferentes da tradicional “cópia” do quadro, a sala de aula, em sistema de colaboração, se tornava um ambiente produtivo e agradável. Não tínhamos casos de alunos querendo sair a todo momento sem necessidade. Pelo contrário, quando percebiam, os dois horários já haviam passado. Foram diversas as vezes em que se

mostraram surpresas com o fim da aula, e questionavam: “*mas já acabou?*”, “*já estamos no último horário?*”. Nem percebiam o sinal de troca de professor.

Após o desenvolvimento das primeiras atividades, logo foram ficando ansiosos para colocar a rádio no ar, o que, segundo o planejamento inicial, ainda demoraria um pouco para acontecer. Entretanto, é preciso compreender que eles gostam de resultados rápidos, e se não os têm, ainda que sejam resultados parciais, desanimam. Então, para “manter a chama acesa”, optamos por fazer programas-piloto que, mesmo ainda não estando bem configurados, foram ao ar, e fizeram sucesso. Era novidade para os alunos que produziam e para os que ouviam; e isso serviu como um estímulo para fazer mais e melhor; alimentando a motivação.

O uso dos recursos tecnológicos, mesmo que de forma precária, conforme já mencionamos, foi um elemento de aproximação do universo do aluno, chamando sua atenção, despertando seu interesse. Além disso, como também já pontuamos aqui, esse interesse foi fomentado através da abertura para a tomada de decisões quanto aos rumos do trabalho que vinha sendo desenvolvido e também pelo estudo da língua vinculado ao uso, o que fez com que as atividades de análise linguística passassem a fazer mais sentido para eles.

Quando propomos o estudo da língua partindo do uso, estimulando a reflexão através da análise linguística, conseguimos que percebessem o sentido de determinadas escolhas lexicais, sintáticas e/ou estruturais. Ademais, o estudo orientado para o uso “hoje” (para alimentar a rádio, por exemplo) passa a ser mais significativo, sendo percebido como algo necessário, diferentemente daquele orientado para o futuro (para quando, um dia, quem sabe, for prestar um concurso qualquer).

Ao analisarmos os ganhos relacionados à ampliação do conhecimento linguístico, constatamos, entre outras coisas, que, ao estudarmos o gênero canção, os alunos conseguiram reconhecer e compreender os recursos da intertextualidade e metalinguagem muitas vezes empregados na canção para determinados efeitos de sentido. Eles também conseguiram reconhecer melhor o discurso poético e suas estratégias, tão importante na letra de uma canção.

Quando começamos as análises dos textos gravados, com o comentário sobre as canções, eles gostaram de se ouvir. Foram capazes de perceber o que precisava ser mudado e a importância de planejar bem a fala, principalmente quando não se está acostumado a falar para um grande público. Foi possível também perceber uma melhor compreensão, por

parte da turma, da relação entre a fala e a escrita. Eles observaram, na prática, que alguns recursos não funcionam na fala da mesma forma que na escrita. E que o texto oral que é veiculado na rádio não corresponde à leitura de um texto escrito; é preciso, por exemplo, um trabalho com a prosódia, com marcação de pausas e diferenças de entonação dependendo da intenção.

O trabalho com o gênero programa musical permitiu, em termos linguísticos, que conseguissem, segundo recomenda o CBC (2005), reconhecer “estratégias de representação de seus interlocutores”, interpretar efeitos de sentido decorrentes da marcação ou não do locutor ou alocutário, interpretar efeitos de sentido decorrentes de variedades linguísticas e estilísticas, além de identificar sequências discursivas usadas pelos locutores e seus efeitos de sentido. Ao analisarmos suas primeiras produções, tivemos oportunidade de abordar, além das características próprias do gênero, também os recursos linguísticos, tais como o uso do pronome pessoal, flexão verbal, uso de advérbios. Com essa abordagem, os alunos foram capazes de perceber o efeito de sentido produzido pela escolha adequada ou não do pronome pessoal, principalmente nas produções radiofônicas que têm o caráter de comunicação direta com o ouvinte, como indivíduo único, devendo, portanto, ser tratado pelo pronome pessoal de segunda pessoa do singular. Também pudemos verificar a influência dos usos verbais, levando em consideração o tempo e modo adequado em cada situação de uso; além de trabalhar a presença de advérbios e locuções adverbiais para marcar o lugar do locutor e do ouvinte. Todos esses itens estudados estão previstos nos tópicos do Eixo II – Língua e Linguagem, do CBC (2005) e foram trabalhados de forma significativa, dentro de um projeto integrado de letramento.

Sempre levando em consideração os elementos de constituição do gênero, a turma conseguiu perceber a contribuição do uso adequado dos pronomes pessoais para que a situação comunicativa ficasse bem definida quanto a quem estava falando e para quem estava falando. Nesse sentido, optaram por marcar melhor a pessoa do ouvinte e também o local de produção e recepção. Para isso, passaram a utilizar a segunda pessoa do singular (você) seguida de expressões adjetivas ou adverbiais que os identificava ao mesmo tempo em que marcava o local de produção e recepção. Por exemplo: “*Aqui da escola Pedro Furtado*”, “*Bom dia, alunos da Pedro Furtado*”, “*Você aí, é você mesmo, que está na fila da merenda*”, dentre outras.

Ao analisarmos a estrutura composicional do gênero, os alunos foram capazes de perceber a necessidade de melhorar o fechamento dos seus programas musicais, se despedindo do público (o que não tinha sido feito em alguns programas-piloto) e também inserir expressões que dessem a ideia de diálogo com o ouvinte. Na análise dos recursos linguísticos, perceberam que a repetição pode ser um recurso interessante na comunicação radiofônica, que deveriam utilizar pronomes de segunda pessoa do singular para marcar o ouvinte, além de investir no uso do imperativo como recurso de interação com o ouvinte.

Quando analisamos a locução, queriam um programa mais natural e perceberam que o ato de falar ou oralizar precisava de melhorias. Para eles, inclusive, esse era o ponto que mais precisava melhorar nas suas produções. Concluíram que, para isso, era preciso investir numa leitura com mais entonação, alterando ritmo, colocando pausas; ou estudar o roteiro antes, memorizar sua essência e falar naturalmente sem ler. Começaram a perceber o valor de alguns recursos próprios da oralidade em gêneros específicos, como o uso da repetição nos programas musicais.

No estudo do gênero cartaz, o foco recaiu sobre questões relativas à organização espacial, à estética e a alguns aspectos discursivos da produção, pois eles entenderam que o cartaz de divulgação da rádio deveria se tornar mais atrativo para o leitor. Assim, foram desenvolvidas atividades que abordavam a função apelativa da linguagem e alguns recursos responsáveis por essa função. Na comparação dos cartazes que eles fizeram (produção inicial) com os cartazes modelares, observaram o uso do verbo no imperativo, fazendo um convite; o uso de pergunta, para interagir com o leitor chamando sua atenção, seguida da resposta com uso do imperativo; e até mesmo o uso do verbo no presente seguido de informações sobre quando e onde ocorreria o evento. Considerando os objetivos do cartaz que iriam produzir e o seu público-alvo, optaram por utilizar o recurso da pergunta, e elaboraram o seguinte: *“Interessou? Acesse nosso site: www.radiompf.podomatic.com”*.

Com o estudo da notícia radiofônica foi possível trabalhar a retextualização (MINAS GERIAS, 2005, p.35) de notícia escrita para notícia falada, adequando o texto ao suporte. Os alunos leram os jornais, selecionaram uma notícia que acharam interessante e, no processo de retextualização, puderam “reconhecer semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto a condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização.”(MINAS GERAIS, 2005, p.55). Quando questionados sobre as principais diferenças que conseguiam observar entre notícia para divulgação na rádio e a produzida

para o jornal impresso, citaram: “*No jornal tem como usar imagens, já na rádio não.*”; “*No jornal impresso é mais detalhado que na rádio.*”; “*A divulgação na rádio é de uma notícia mais resumida.*”. Além disso, o trabalho favoreceu a identificação de características próprias do discurso de relato.

As atividades do projeto também promoveram uma ressignificação do trabalho de reescrita. Como professora da turma, já conhecia a dificuldade de envolvê-los em tarefas de reescrita. Contudo, no âmbito do projeto, como queriam que os programas fossem aclamados pelo público ouvinte, se esmeravam em melhorar o texto e a locução.

Assim, foram todas essas ações em prol da implantação da rádio escola web que contribuíram, em conjunto, para que os alunos fossem despertados para a função do estudo da língua portuguesa e se mantivessem motivados para a aprendizagem na aula de língua materna, permitindo um envolvimento maior na realização das atividades, um compromisso com o estudo e possibilitando a ampliação de seus conhecimentos.

Acreditando que a ideia do caráter formador da reflexão sobre a prática vale para todos os envolvidos na pesquisa-ação, finalizamos esta seção de reflexões com a reprodução de depoimentos²² de alguns alunos participantes:

“No 9º ano na aula de português aprendi a me comunicar mais com os outros através da rádio e dos trabalhos em grupo. O melhor dia foi quando visitamos a rádio Cataguases.”
(P. S. L. S.S.)

“A gente viu que os primeiros programas estavam bons, mas precisavam de melhorar em bastante coisa, que iria mudar nos próximos programas. Então, quando produzimos um novo programa ficou muito bom, show demais. Gostei muito!” (V. A. R. M.)

“No começo eu achei que seria ruim, mas depois que vi como era a rádio, as aulas, vi que foi interessante. Ajudou as pessoas tímidas.” (S. A. N.)

“Foi bom estudar os estilos diferentes de música. Foi bom mostrar os gostos de cada um.” (G.F.D.)

²² Os dois primeiros depoimentos foram coletados de produção escrita realizada ao final da aplicação da intervenção, sobre as impressões a respeito das aulas de Língua Portuguesa durante o percurso do aluno no ensino fundamental. O terceiro e quarto depoimentos foram colhidos da roda de conversa que avaliava a intervenção, ao final do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só bons professores conseguem despertar.
António Nóvoa (2007)

Precisamos acreditar nisso, em que “nada substitui um bom professor”, pois em tempos de desvalorização da profissão é necessário que essa valorização parta de nós mesmos. Devemos parar de reproduzir discurso de menosprezo por nossa profissão. E não só o discurso, mas as ações que reafirmam esse menosprezo. É preciso acreditar quando ninguém mais acredita. Por isso, cansados de ouvir que não tem mais que jeito; que nossos jovens não querem saber de nada; que não adianta fazer mais nada que eles não prestam atenção à aula; que não se pode reprovar o aluno; que sabendo ou não todos “passam de ano”, e acreditando que tem jeito sim, é que nos propomos a realizar a pesquisa aqui apresentada.

Por toda nossa trajetória e por alcançar os objetivos propostos no início dessa pesquisa, conforme apontamos na análise dos resultados, fica evidente a necessidade de acreditar no potencial do professor que se lança ao trabalho assumindo os riscos de abrir mão do programa pronto, e disposto a fazer o seu próprio caminho, sem, no entanto, desprezar as contribuições teóricas ou suas experiências. Disposto, também, a olhar e enxergar, por inteiro, o aluno que habita sua sala de aula.

Quando propomos inserir o uso das TDIC em nossa aula de LP, pretendíamos adesão dos alunos às atividades, considerando que estão imersos nesse universo. De fato notamos uma motivação maior para realização das tarefas. Porém esse interesse não surge da simples adoção de ferramentas tecnológicas, na verdade é fruto da junção de vários elementos. Elementos esses que buscavam valorizar o que o aluno valoriza. Nosso aluno pedia por mais espaço para falar, foi lhes dado a rádio escola web. Nosso aluno valoriza a conversa com os amigos, foi lhes dado o trabalho em grupos, a troca de ideias. Então a aula que era ‘chata’ ficou agradável a ponto de não perceberem o tempo passar.

Para esse sucesso de nossa intervenção, destacamos o trabalho colaborativo como primordial, pois foi através dessa experiência que houve um maior entrosamento da turma,

fazendo-os conhecer melhor o outro; saber das habilidades e dificuldades dos colegas; ajudar e se permitir a ser ajudado. Essa convivência em sistema de colaboração, e não competição, permitiu a inclusão de todos na aula, cada um a sua maneira contribuindo para o crescimento de todos. Com essa prática pudemos exercer o direito a livre expressão, aprendendo a falar e também a ouvir. E quando perceberam que estavam sendo ouvidos, respeitados, vimos emergir o protagonismo. Esses dois elementos, colaboração e protagonismo, foram responsáveis por mantê-los motivados, possibilitando-os a participar ativamente da construção do conhecimento.

Outro ponto importante a se destacar é que a implantação da rádio escola web deu-lhes um motivo para produção, passaram a ter para quem e para quê produzir. Essa experiência permitiu-lhes conhecer os gêneros aplicados ao contexto de uso, ampliando o letramento, ampliando também seus horizontes de participação na sociedade.

Mais um aspecto que não pode ser esquecido é a aula de português baseada na reflexão sobre os usos da língua, pois se mostrou bastante produtiva, visto que os alunos conseguiram observar os fenômenos linguísticos e agir sobre eles para melhorar suas produções. Com essa metodologia, puderam compreender, na prática, o objetivo de estudarmos nossa língua, isso parece ter tirado o peso da dificuldade imposto à disciplina, pois partimos do uso, para o uso consciente.

Portanto tentando responder as perguntas que nos fizemos no início e durante o percurso, constatamos que para vencer o tédio instaurado em sala de aula, despertar a atenção do aluno e mantê-lo motivado, resultando em aprendizagem significativa, é preciso primeiro um olhar atento para esse aluno. Conhecer seus gostos, suas dificuldades, suas habilidades, suas necessidades. Depois é a vez de voltar o olhar para o professor, se conhecer como pessoa e profissional, o que pode ser feito antes ou concomitante à investigação sobre o aluno.

O importante é que seja feita essa reflexão, o professor precisa se conhecer, para saber que recursos pode utilizar para atingir seu aluno, pois não adianta achar ótima a ideia de trabalhar com as TDIC, por exemplo, já que seu aluno gosta, domina, se interessa, se o professor não gosta, não tem intimidade, não se interessa. Forçar um trabalho pode ser desgastante para o professor e pouco produtivo. Mesmo quanto a escolha de uma mídia como recurso pedagógico isso pode variar muito, eu me interessei pela rádio e suas possibilidades, outro pode se interessar pelo vídeo, pelo jornal, ou nem se interessar por

essas tecnologias, e escolher outras como uso de jogos de tabuleiro, ou uma forma de produção diferenciada.

A alternativa que apresentamos, o uso das TDIC, mais especificamente da rádio escola web, para um trabalho com a língua no esquema USO – REFLEXÃO – USO, proposto no PCN (1998), com a organização das aulas em trabalho colaborativo, propiciando o protagonismo juvenil, é apenas uma das inúmeras possibilidades para um ensino voltado para ampliação do letramento de nosso aluno.

Chegando ao fim de nossa intervenção percebemos que o projeto aplicado deixa um legado para a escola, que é a implantação da rádio escola web, visto que já temos alunos interessados em dar continuidade ao projeto. Reconhecemos que adaptações serão necessárias, pois até agora as atividades foram realizadas com apenas uma turma e somente nas aulas de Língua Portuguesa, e para que possa haver interdisciplinaridade e participação de todas as turmas, o trabalho ganhará uma configuração diferente, mas as bases já estão lançadas.

Sabemos também que para um trabalho com as TDIC melhor realizado é necessário que a sala de informática esteja funcionando. Ficou provado com esta pesquisa que o funcionamento da rádio é possível mesmo com acesso restrito à tecnologia, mas para um trabalho de letramento, na perspectiva do letramento digital, faz-se necessário que todos possam manipular a ferramenta. De fato, com a intervenção, os discentes *puderam ampliar seus conhecimentos tecnológicos* ao conhecer os programas de gravação e edição de áudio, além dos sites para postagem de *podcasts* e para confecção de cartazes. Porém, os alunos tomaram conhecimento dessas ferramentas por exposição mediada por *datashow*, sendo que apenas os voluntários utilizaram-nas de fato, ou aqueles que por curiosidade “mexeram” em casa. Houve também a utilização do *WhatsApp* como recurso pedagógico, para troca de informações entre os alunos, orientações da professora, um recurso antes utilizado por eles apenas como passatempo. Assim, apesar das dificuldades estruturais, o que, infelizmente, ainda é bastante comum em nossas escolas públicas, podemos considerar que houve, também, uma contribuição para a ampliação do letramento digital.

Com essa pesquisa apenas iniciamos nossa reflexão sobre nosso fazer pedagógico. Ela abre portas e aponta caminhos. Abre portas para novas práticas, novas organizações do espaço escolar como local de aprendizagem. Aponta caminhos para o professor mediador, em parceria com os alunos e a comunidade.

Nessa caminhada percebi que o importante é investir naquilo que o faz feliz na sua profissão, um trabalho não precisa ser sofrido, apesar de ter momentos difíceis. O aluno merece um professor motivado. E a motivação de um contagia o outro (vivi isso), sendo mais um aspecto que pode mantê-lo interessado no conteúdo que está sendo estudado.

Agora, ao final, se perguntam-me: foram tudo flores? Não, nunca é. Caminhada é um constante tropeçar, cair e levantar; é feita de flores, espinhos, encontros e desencontros. Outros podem questionar: valeu a pena? Sim, sempre vale a pena perceber/saber que um sonho é possível. Não há mágica, mas com dedicação, paciência, empatia e persistência, é possível. Quem passa pela experiência do professor-pesquisador, não volta atrás, estará sempre refletindo sobre sua prática, e a reflexão é a chave para a busca de acertos. É caminho sem volta, é experiência transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE DEL GAUDIO, S. M. ; BARROSO, T. Práticas de oralidade na escola. *In: Formação em rede* / MICARELLO, I.(org.). – Juiz de Fora: FEME, 2010

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

_____. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ALVES, R. C. das D. **Refletindo sobre a concordância verbal: uma proposta de intervenção**. 2015.83 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. *In: Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

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

BALTAR, M. **Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. *In. Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación*. n. 1, p.1-17, abr. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BOCK, M. B.; RADDATZ, V. L. S. Rádio na Escola: a comunicação como processo de produção de conhecimento. *In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Curitiba – PR. 2016*. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0112-1.pdf>> Acesso em: 20. Dez. 2017.

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.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BZUNECK, J. A. **Motivar seus alunos: sempre um desafio possível.** s/d Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em: 15/07/2017

CARMO, J. M. **A democratização da memória de alunos da Educação de Jovens e Adultos.** 2016.103 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, A. M. P. de et al (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014

CARVALHO, F.A.H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 3, p. 537-550, Nov. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Dez. 2017.

CASTRO, P.L. **O ensino do papel discursivo das conjunções na leitura de Intenções, Valores e Sujeitos.** 2017. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CAVENACHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor.** 2009. EDUCERE - PUC PR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1968_1189.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil:** O que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>> Acesso em 16. Jul. 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua Relação com os Gêneros Discursivos. **Percursos Linguísticos**, Vitória - ES, v. 7, n. 14, p.270-294. 2017. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153/11624>>. Acesso em: 15nov. 2017.

COSTA-HÜBES, T. C., SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros Oraís e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. *In*. BUENO. L.; COSTA HÜBES, T.C. (organizadoras). **Gêneros Oraís no Ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J. BUENO, L. Gêneros oraís e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. *In*. BUENO. L.; COSTA HÜBES, T.C. (organizadoras). **Gêneros Oraís no Ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 117 - 138

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*. BUENO. L., COSTA HÜBES, T.C. (org.). **Gêneros Oraís no Ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56

DOLZ-MESTRE, J.; MESSIAS, C. **A rádio escolar como lugar para ensino da compreensão e produção oral.** *In*. BUENO. L., COSTA HÜBES, T.C. (org.). **Gêneros Oraís no Ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.169 -196

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

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

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba: Editora da UFPR. n. 16, p.181-191, 2000.

FERREIRA, C. S. ; SAMPAIO, T. F. As TDIC e o ensino de português: uma análise de aulas do Portal do Professor. In: Andreia Garcia Reis; Tânia Magalhães. (Org.). **Letramentos e Práticas de Ensino**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2016, v. , p. 147-166.

FERREIRA, C.S. **O uso do Blog na aula de Português: em busca do empoderamento discente**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FONSECA, C. A. **Frames e discurso discente – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia**. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____.(org.).**O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, A.F.L.M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino**. *Ciência & Cognição*, 14 (2), pp 74 -91, 2009

GOMÉS, O. G. Prefácio: De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radiouvintes”. In: PRETTO, N. De L.; TOSTA, S. P. (org.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GUIMARAES, A. M. de M.; KERSH, D. F.(orgs.). **Caminhos da construção: Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ISHIKAWA, C. M. L. **A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC. 2005

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MELO, M.C.H.de; CRUZ, G. de C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. *Imagens da Educação*, v.4, n.2, p.31-39, 2014.

MENDONÇA, M. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, p.199-226.2006.

MINAS GERAIS, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE. **Conteúdo Básico Comum** – Português . Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries), 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf> Acesso em: 12.mai. 2017

MIRANDA, N. S. **Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu**. Revista da ANPOLL, IEL/UNICAMP-CAMPINAS, v. 18, p. 159-182, 2005.

_____. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2006.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 20.nov.2016

OLIVEIRA, A. da S. **Práticas de análise linguística com auxílio de aplicativos do google: a virtualização do eu - autobiografia na era digital**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PALFREY, J.; GRASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad.: LOPES, M. F. – Porto Alegre: Grupo A, 2011

PAULIUKONIS, M. A. *Texto e contexto*. In: Vieira, Silvia & Brandão, Silvia (orgs). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2016.

PRETTO, N, L. **Uma escola sem/com Futuro**. Rio de Janeiro: Papirus, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15033/1/escola-sem-com-futuro_RI.pdf>. Acesso em: 22. nov.2016

PRETTO, N. De L.; TOSTA, S. P. (org.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAMPAIO, T. F.; OLIVEIRA, A. S. . Produção escrita na era digital: A tecnologia a favor da reescrita e da mediação. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, p. 164-179, 2017.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D.; FONSECA, C. A. . A análise linguística na teoria e na prática da formação do professor de português: antigas demandas, novos caminhos. In: **III Congresso Nacional de Educação**, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID9186_15082016140545.pdf>. Acesso em: 21. ago. 2017.

SANTOS, D. **A visão do estudante de Letras sobre a construção da sua identidade de professor**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.(no prelo)

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e

Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 19 - 34

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. – 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TORRES, P. L. e IRALA, E. A. F. **Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática**. Coleção Agrinho. 2014, p. 61-93. Disponível em: < http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf> Acesso em 15. Jun. 2017.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189117791011.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 15/02/2017

ANEXOS

ANEXO 1 – BLOCO DE ANOTAÇÕES

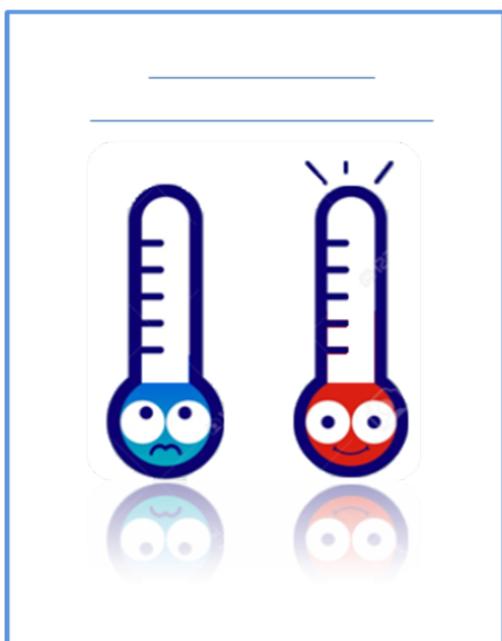


Imagem 1 – Capa do bloquinho

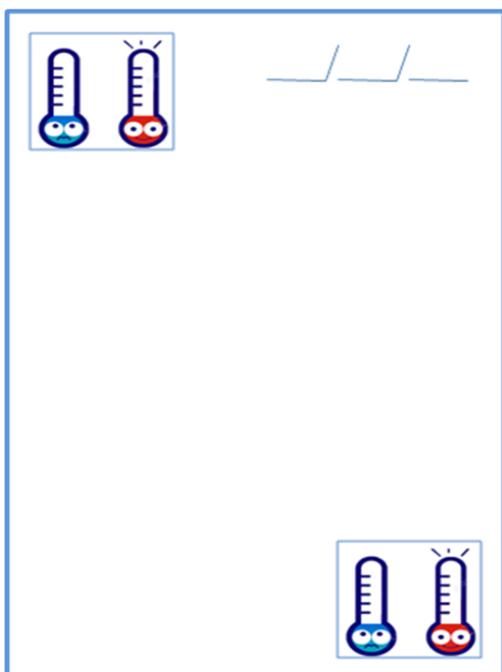


Imagem 2 – Páginas do bloquinho

ANEXO II – INSTRUMENTO DE PESQUISA



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

Caro(a) Aluno(a)

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Gramática no Ensino Fundamental realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Neusa Salim Miranda da Universidade Federal de Juiz de Fora. Sua contribuição, respondendo às questões propostas com **INTERESSE** e **FRANQUEZA**, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de gramática.

Coloque seu nome ou escolha um apelido: -----

Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração toda a sua trajetória de estudante de língua Portuguesa, responda:

1) Qual o seu sentimento em relação a esta disciplina?

- () Adoro
 () Gosto muito
 () Gosto pouco
 () Não gosto
 () Detesto

Por quê? -----

2) Quais atividades foram/são mais frequentes na disciplina de Língua Portuguesa?

- Coloque **M** para atividades muito frequentes
P para atividades pouco frequentes
N caso nunca tenha realizado a atividade

- () leitura de livros
- () leitura de textos do livro didático
- () leitura de textos em xerox
- () escrita de textos
- () cópia de matéria do quadro
- () exercícios de ortografia
- () classificação de palavras ou frases
- () exercícios de pontuação
- () ditados
- () interpretação de textos
- () Debates sobre um tema
- () Apresentações teatrais
- () jornal falado
- () ----- (outras atividades)

- Das atividades citadas cite três (3) que **você gostaria** que fossem:

- a) mais frequentes: -----

- menos frequentes: -----

3) Para você, o que é gramática?

4) O que você se lembra de ter estudado em gramática?

5) Como foram/são, de modo mais frequente, suas aulas de gramática? O que os professores fazem? E você?

6) Você considera o estudo de gramática nas aulas de Língua Portuguesa:

- () Interessante
- () Útil e necessário
- () Prazeroso
- () Chato
- () Desnecessário

Por quê? -----

MUITO OBRIGADO (A) POR SUA CONTRIBUIÇÃO!
Nome do professor