

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

EMILIANA TORTELOTI FREITAS

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E CIDADÃ – UM DESAFIO DE
APRENDIZAGEM PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

JUIZ DE FORA - MG

2018

EMILIANA TORTELOTI FREITAS

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E CIDADÃ – UM DESAFIO DE
APRENDIZAGEM PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação — Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em LETRAS.

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

JUIZ DE FORA – MG

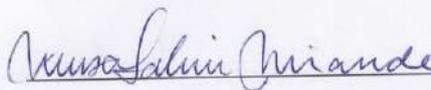
2018

*Educação linguística e cidadã - um desafio de aprendizagem para a sala de aula de
Língua Portuguesa*

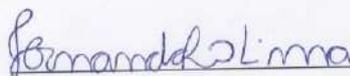
EMILIANA TORTELOTI FREITAS

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

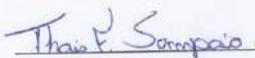
Aprovado em 13/04/2018

_____

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

_____

Profa. Dra. Fernanda Raquel Oliveira Lima - IFSP (membro titular externo)

_____

Profa. Dra. Thaís Fernandes Sampaio (membro titular interno)

*A todos os que, assim como eu:
acreditam no poder de transformação da educação;
acreditam que o ensino da Língua Portuguesa deve
formar sujeitos capazes de exercer plenamente a
cidadania.*

*A todos os apaixonados por letras, palavras, frases,
textos e livros.*

AGRADECIMENTOS

Começo reconhecendo a importância desta instituição na disseminação do conhecimento e na luta pela construção de uma sociedade mais justa. Agradeço ao programa PROFLETRAS pela grande oportunidade de aprimoramento profissional oferecida a nós, professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, e também à CAPES pela contribuição financeira. A todos os professores deste mestrado, o meu muito obrigado pelos ensinamentos e pela prazerosa convivência.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Neusa Salim Miranda, pela generosidade em transmitir seus conhecimentos e por toda a seriedade, empenho, sentido prático e paciência com que sempre me orientou. Muito obrigada por ter me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Agradeço às bolsistas do programa, Mírian e Raphaela, em especial à Mírian, por todo o esforço e dedicação.

A todos vocês meus alunos da turma 806: muito obrigada por terem me surpreendido tanto, por toda dedicação, por todo o comprometimento na realização de cada ação deste projeto. O êxito deste trabalho eu compartilho com vocês! Aprendemos juntos muitas coisas que levarei para sempre comigo!

Imensamente agradeço aos meus amigos professores de Ciências da escola, Cleide V. Fagundes e Edinei N. da Silva, por terem embarcado comigo numa parte importantíssima desta pesquisa! Aos ex-diretores Diones Motta e Elaine, às diretoras Bruna S. R. Miccichelli e Marluvia Utrini, ao Profº Marco Antônio, às amigas Suzana Freitas, Cássia e a todos os outros amigos da E.M. Álvaro Lontra, agradeço do fundo do coração todo o apoio que me deram!

Meus sinceros agradecimentos aos colegas da turma III do PROFLETRAS por todo o companheirismo, cooperação e pelo ombro amigo, sempre tão necessários durante esta jornada. De modo particular, quero agradecer à minha amiga e companheira de estrada, de pousada, de orientação, Ana Paula Rodrigues Gravina Almeida, por toda amizade, carinho, apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Todos os meus amigos, que mesmo de longe me apoiaram, obrigada!

Grande é o meu agradecimento à minha família por tudo que sempre fizeram por mim e pela compreensão que tiveram pelos momentos em que me ausentei. Mãe, pai e Vladimir, agradeço de coração por terem me aturado durante este período.

Agradeço enormemente ao meu querido amigo Raphael Andrade Ribeiro, que na reta final e mais crítica deste estudo, foi o apoio de todas as horas, muitas madrugadas, além de ter colorido a minha vida. Rapha, obrigada!

Kaíque e Arthur, obrigada por existirem! Tudo que faço é por vocês.

Gratidão a Deus por tudo o tempo todo!

*O destino das coisas e do mundo, somos nós que traçamos.
Nessa aventura, a linguagem tem um poder central.*

Irané Antunes (2009)

RESUMO

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

O presente trabalho se define como um Estudo de Caso de natureza participativa e interventiva – Pesquisa-ação (MORIN, 2004) – e desenvolveu-se na esfera do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora – PROFLETRAS, cujo público-alvo são professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas brasileiras. Vinculou-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14) que tem como objetivo principal a construção de um Ambiente de aprendizagem propício a efetivas práticas de letramento em que se articulem o Protagonismo discente, Autoria e Autoridade docente, uma Rede de Cooperação entre discentes e docentes e a Modelagem, visando promover uma Educação Linguística e Cidadã. O lócus investigativo é uma sala de aula de Língua Portuguesa, marcada pela desordem, hostilidade, violência, desinteresse, indiferença e infrequência, do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos, localizada no município de Miracema, RJ, onde a professora-pesquisadora atuou em busca de um caminho autoral de reconstrução e profissionalização da sua prática como professora de Língua Portuguesa. Neste percurso investigativo, fundamentos, modelos de análise, categorias e estratégias de ação construídos em rede de pesquisa no nosso macroprojeto foram replicados de modo autoral. A pesquisa-ação desenvolvida envolveu uma **etapa diagnóstica inicial**, uma **etapa interventiva** e uma **etapa diagnóstica e avaliativa final**. Para o **diagnóstico inicial** elegeram-se dois (2) instrumentos investigativos, um questionário semiaberto a fim de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discente e um “Relato de experiência” escrito sobre as vivências como alunos de LP. Os resultados obtidos após análise de tais diagnósticos foram importantes indicadores para a **etapa interventiva** que foi estruturada em três (3) projetos – **PROJETO 1**: Sarau Coração de Estudante: construindo um ambiente de aprendizagem com poesia e música, **PROJETO 2**: A língua e a ciência: desvendando textos expositivos e **PROJETO 3**: Trabalhando valores e o gênero oral assembleia de classe – ambos sustentados por uma concepção de linguagem como prática social. A **etapa diagnóstica e avaliativa final**, voltada para a voz discente, foi constituída por dois (2) relatos de experiência como alunos de Língua Portuguesa, sendo um (1) inicial, relatando toda a sua experiência e um (1) final, relatando a experiência vivida apenas no ano de 2017, ambos submetidos a um método de análise do discurso em que tomamos como base a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009 [1982]; (SALOMÃO, 2009) e seu projeto lexicográfico computacional *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). No decorrer de sete (7) meses, as práticas interventivas deste estudo – detalhadas e justificadas em um Caderno Pedagógico digital interativo – permitiram que o “caos” das relações interacionais fosse, gradativamente, cedendo espaço ao respeito, ao protagonismo e às ações cooperativas na sala de aula. De modo especial, a ação autoral do docente-pesquisador resultou na recuperação de sua autoridade, possibilitando a construção de um Ambiente de aprendizagem propício à uma educação linguística e cidadã.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ambiente de aprendizagem. Protagonismo. Rede de cooperação. Modelagem.

ABSTRACT

FREITAS, Emiliana Torteloti. **Linguistic and citizen education - a learning challenge for the Portuguese Language classroom.** 2018. 144 f. Dissertation (Master degree) - Faculty of Letters, Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

This work is defined as a Case Study of a participatory and interventional nature - Action Research (MORIN, 2004) - and developed in the sphere of the Professional Master's Degree in Languages of Universidade Federal de Juiz de Fora - PROFLETRAS, whose target audience are teachers of Elementary School II of Brazilian public schools. It is linked to the macroproject "Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), whose main objective is to build a learning environment conducive to effective literacy practices that articulates the student Protagonism, Authorship and Teaching Authority, a Network of Cooperation among students and teachers and Modeling, aiming to promote a Linguistic and Citizen Education. The investigative locus is a Portuguese Language classroom characterized by disorder, hostility, violence, disinterest, indifference and infrequency, from the 8th grade of elementary school, composed of 21 students, located in the municipality of Miracema, RJ, where the teacher- researcher worked searching an autoral path of reconstruction and professionalization of her practice as a Portuguese Language teacher. In this research, fundamentals, models of analysis, categories and action strategies built in a research network in our macroproject were replicated in an authorial way. The action research developed involved an **initial diagnostic step**, an **interventional stage** and a **final diagnostic and evaluation stage**. For the **initial diagnosis**, two (2) investigative instruments were used, a semi-open questionnaire in order to outline the socioeconomic and cultural profile of the students and an "Experience report" written about the experiences as Portuguese Language students. The results obtained after the analysis of such diagnoses were important indicators for the **intervention stage**, which was structured in three (3) projects — **PROJECT 1:** "Sarau Coração de Estudante": building a learning environment with poetry and music, **PROJECT 2:** Language and science: unraveling descriptives texts and **PROJECT 3:** working values and the class assembly - both supported by a conception of language as social practice. The **final diagnostic and evaluative stage**, focused on the student voice, consisted of two (2) reports of experience as Portuguese Language students, one (1) initial, reporting all their experience and one (1) final, reporting the experience lived in 2017, both submitted to a method of discourse analysis in which we take as basis the Semantics of Frames (FILLMORE, 2009 [1982]; (SALOMÃO, 2009) and its computational lexicographic project named *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Over the course of seven (7) months, the intervention practices of this study - detailed and justified in an Interactive Digital Pedagogical Notebook - allowed the "chaos" of interactional relations to gradually give way to respect, protagonism and cooperative actions in classroom. In a special way, the author-researcher's authorial action resulted in the recovery of his authority, making possible the construction of an environment of learning conducive to a linguistic and citizen education.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Learning environment. Protagonism. Network of cooperation. Modeling.

LISTA DE ABREVIATURAS

CBC - Currículo Básico Comum

CP - Caderno pedagógico

EF - Elemento de Frame

EFs - Elementos de Frame

E.F.- Ensino Fundamental

LP - Língua Portuguesa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

TCFs - Trabalhos de Conclusão Final

UC - Unidade Construcional

UCs - Unidades Construcionais

UL - Unidade Lexical

ULs - Unidades Lexicais

TCF - Trabalho de conclusão final

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadros

Quadro 1 – Gêneros, habilidades e competências. 1º bimestre – 8º ano EF.....	56
Quadro 2 – Gêneros, habilidades e competências. 2º bimestre – 8º ano EF.....	57
Quadro 3 – Gêneros, habilidades e competências. 3º bimestre – 8º ano EF.....	57
Quadro 4 – Gêneros, habilidades e competências. 4º bimestre – 8º ano EF.....	58
Quadro 5 – Agrupamento das profissões.....	85
Quadro 6 – Síntese do perfil socioeconômico cultural dos discente.....	93

Tabelas

Tabela 1 – Perfil dos discentes – dados gerais.....	80
Tabela 2 – Frequência das práticas de leitura.....	81
Tabela 3 – Meio de informação mais utilizado.....	82
Tabela 4 – Tempo dedicado aos estudos extraclasse.....	83
Tabela 5 – Perfil discente – trabalho.....	84
Tabela 6 – Dados: família e moradia.....	89
Tabela 7 – Frequência de leitura de livros dos progenitores.....	91

Gráficos

Gráfico 1 – Frequência - preocupação com as tarefas.....	84
Gráfico 2 – Agrupamento de profissões desempenhadas pelos alunos.....	85
Gráfico 3 – Atividades realizadas pelos alunos no computador.....	87
Gráfico 4 – Atividades de lazer dos alunos.....	87
Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos progenitores.....	90
Gráfico 6 – Ocupação profissional dos progenitores.....	91
Gráfico 7 – Frequência de atividades e ações em família.....	92
Gráfico 8 – Frequência dos <i>frames</i> encontrados nos relatos dos discentes.....	101
Gráfico 9 – Frequências dos <i>frames</i> nos novos relatos.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	20
2.1 Os fundamentos da ação diagnóstica e avaliativa final a partir da voz discente	20
2.1.1 <i>A Semântica de Frames e o Projeto Lexicográfico FrameNet.....</i>	<i>21</i>
2.2 Os fundamentos teóricos para a ação interventiva.....	25
2.2.1 <i>As categorias centrais para a construção de um Ambiente de aprendizagem.....</i>	<i>25</i>
2.2.1.1 <i>O Ambiente de aprendizagem</i>	<i>26</i>
2.2.1.2 <i>A recuperação da autoridade docente por via da autoria profissional</i>	<i>30</i>
2.2.1.3 <i>O Protagonismo discente</i>	<i>35</i>
2.2.1.4 <i>A Rede de cooperação: conviver para aprender</i>	<i>38</i>
2.2.1.4.1 <i>A importância do trabalho em grupo na reconstrução do ambiente físico e humano na sala de aula</i>	<i>41</i>
2.2.1.5 <i>A Modelagem como categoria mobilizada.....</i>	<i>44</i>
2.2.2 <i>Ensino de Língua Portuguesa - os fundamentos teóricos e as bases documentais parametrizadoras</i>	<i>45</i>
2.2.2.1 <i>As práticas de ensino de Língua Portuguesa</i>	<i>47</i>
2.2.2.2 <i>Base documental: os PCNs e o Currículo Básico Comum para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio.....</i>	<i>53</i>
2.2.2.3 <i>Material didático de suporte ao professor: o livro didático.....</i>	<i>58</i>
3 METODOLOGIA DE PESQUISA – A BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PROFESSOR-PESQUISADOR	62
3.1 O lócus investigativo	62
3.2 O Estudo de Caso	65
3.3 A pesquisa-ação e o professor-pesquisador	67
3.4 A narrativa como estratégia metodológica de captação das vivências discentes para investigação	68
3.5 Os instrumentos de investigação para ações diagnóstica e interventiva	70
3.5.1 <i>O instrumento investigativo 1: questionário socioeconômico e cultural.....</i>	<i>70</i>
3.5.2 <i>O instrumento diagnóstico e avaliativo inicial e final: Relato de Experiência</i>	<i>75</i>
3.5.2.1 <i>Procedimentos de análise diagnóstica e avaliativa final dos Relatos de Experiência.....</i>	<i>76</i>
3.5.3 <i>O Diário de Bordo discente e docente como instrumento auxiliar do processo investigativo</i>	<i>77</i>

4 ANÁLISES: AÇÕES DIAGNÓSTICA, AVALIATIVA E INTERVENTIVA.....	79
4.1 Análise da ação diagnóstica inicial.....	79
4.1.1 O perfil socioeconômico e cultural dos discentes.....	80
4.1.2 Análise de conteúdo dos Relatos de experiência iniciais.....	94
4.2 A intervenção: construindo um ambiente de ambiente de aprendizagem para uma educação linguística e cidadã.....	95
4.3 A análise da experiência por intermédio da interpretação dos resultados	99
4.3.1 A leitura semântica do Relato de Experiência inicial.....	99
4.3.2 A leitura semântica do Relato de Experiência final.....	108
4.3.3 Interpretando os resultados alcançados após a experiência.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS 1.....	135

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção.

Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire (1921-1997)

A epígrafe eleita para a abertura deste trabalho evoca, na voz de Paulo Freire, o papel ético-político dos atores da educação e representou um guia para a transformação da minha sala de Língua Portuguesa, para a ressignificação de minha prática em direção à efetiva profissionalização.

A decisão por este repensar de minha trajetória adveio da disposição, construída como professora-pesquisadora dentro do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, de não me render ao fracasso, ao adoecimento, à tristeza de ver minha luta como professora da rede pública “escoar pelo ralo” frente a experiências cada vez mais desalentadoras. A mais perturbadora dessas experiências – para além dos salários que faltam e das aulas que sobram – era a dificuldade de construir um **Ambiente de aprendizagem** em meio a alunos que nos desafiam ora com a desordem, com a hostilidade, com a violência; ora com o desinteresse, a indiferença e a infrequência. O que mais me inquietava era o fato de meus alunos não se ouvirem, não me ouvirem, só se comunicarem aos gritos e, dessa forma, qualquer tentativa de diálogo acabava não acontecendo como deveria. O resultado disto vinha sendo, por um lado, a aprendizagem precária e a frequente reprovação de meus alunos; por outro, reconheço, o quão difícil estava o convívio com minha desmotivação.

Neste processo de constituição como professora-pesquisadora, a primeira tarefa dada por minha orientadora foi a produção de um relato escrito da minha experiência enquanto professora, solicitado com o objetivo de encontrar o meu objeto de pesquisa. Tal vivência como narradora de minha própria história fez-me refletir com mais clareza sobre a experiência acumulada durante todos esses anos de profissão, despertando minha consciência para as questões mais relevantes enfrentadas em meu percurso.

O despertar desta consciência trouxe-me os ecos da voz cotidiana dos professores (e da minha própria voz) nas salas de convivência e nas reuniões pedagógicas. A voz prevalente era — e ainda é — que nossos alunos são indisciplinados, desinteressados, apáticos, descomprometidos; não querem aprender e por isso não aprendem. Vozes como “falta apoio familiar”, “no meu tempo os alunos respeitavam os professores”, “não consigo fazer com que os alunos se interessem pela matéria”, “não faço nada de interessante para minhas aulas, não vale à pena, eles não dão à mínima”, são habituais de serem ouvidas nas escolas onde atuo. Reclamações surgem de todos os lados — inclusive dos alunos que se ressentem pelas perdas neste cenário de crise — e as reuniões pedagógicas, em que deveríamos discutir estratégias de ação para o enfrentamento da crise, acabam por se tornarem ambientes caóticos, preenchidos por lamentações de professores “adoecidos” e descrentes do seu trabalho, do seu papel para a sociedade.

Neste cenário, não se buscam, via de regra, em parcerias efetivas entre os educadores, possíveis caminhos para sua superação. A solução tem sido manter os alunos em sala de aula a qualquer custo, de modo a se dar conta do conteúdo disciplinar, e, muitas vezes, separando, em turmas específicas, os alunos-problema. O que acontece dentro destas salas não importa de verdade desde que não se perturbe a ordem. “Cada qual no seu quadrado” é a regra que exprime a falta de parcerias, de solidariedade e colaboração entre professores.

Como partícipe efetiva deste coro de vozes descrentes, o ingresso no PROFLETRAS ofereceu-me, assim, uma oportunidade crucial de não só de recuperar minha história, como de buscar novos conhecimentos para transformá-la, aliando a experiência, os saberes da prática-meus e de meus colegas- a novas teorias e estratégias pedagógicas.

O primeiro aprendizado no encontro com a teoria foi o reconhecimento de que tal reflexão crítica sobre o Ambiente de aprendizagem, ancorada em diversos campos do saber, mantém-se completamente distante das salas de aula. As buscas teórico-práticas que eu até então julgava legítimas em meu ofício docente eram pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, aos conteúdos que deveriam ou não serem ensinados e aos métodos de ensino. O processo de ensino-aprendizagem que **NÃO** acontecia de forma efetiva e os motivos que levavam a esse insucesso na minha sala de aula não eram, de fato, objetos de uma reflexão, mas sim de queixas. De fato, em meu processo de formação inicial ou continuada nunca me deparara — e descobri depois que meus colegas também não — com um aparato teórico-prático crítico voltado para tal questão.

Neste ambiente de inquietações ergueram-se minhas questões de pesquisa:

i. Como construir um Ambiente de aprendizagem em minhas aulas de LP?

ii. **Como promover a condição de participação eficiente e consciente de meus alunos nas práticas sociais de linguagem dentro e fora da escola?**

Estas perguntas definiram também a minha vinculação ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa, da formação docente à sala de aula – 2ª etapa” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG - CHE APQ 02548/14), cuja rede de pesquisa em desenvolvimento no PROFLETRAS/ UFJF já apresenta quatro estudos concluídos (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; SOUZA, 2016; FRANKLIM, 2016). Tal macroprojeto, tem como objetivo a (re) construção do Ambiente de aprendizagem da sala de aula de LP, mediante o uso de novas tecnologias de ensino baseadas no propósito de uma educação linguística e cidadã.

O vínculo deste estudo com a rede de pesquisa supracitada constitui-se tanto na adesão à sua matriz teórico-metodológica, como na apropriação de categorias mobilizadoras da ação interventiva e de estratégias de ações pedagógicas propostas, com importantes resultados, pelos pesquisadores precursores desta nossa rede de pesquisa. Mediante os êxitos alcançados em tais resultados obtidos em realidades muito próximas à minha, justifica-se o rumo dado às ações interventivas deste estudo de caso em que buscou-se replicar tais caminhos de modo a ratificá-los, aprofundando-os, ou retificá-los, de modo **autoral** em minha sala de aula de LP.

Dadas as questões de pesquisa anunciadas, este trabalho tem como meta primordial, alicerçado na perspectiva epistemológica da linguagem que a define como “prática social”, o que significa dizer como “interação” (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2014), criar um ambiente **efetivo** de linguagem em minha sala de aula, onde ocorra atenção e intenção conjunta no processo de ensino-aprendizagem e onde nós — eu e meus alunos — sejamos protagonistas. Neste sentido, quatro (4) categorias tiveram lugar central nas metas de reconfiguração da cena aula, sendo assim equacionadas em relação à minha pergunta interventiva:

1. O **Protagonismo** discente (COSTA & VIEIRA, 2006), como um fundamento de toda ação pedagógica voltada para a aprendizagem do aluno;
2. A **Autoria** docente, como uma estratégia de recuperação da **Autoridade do professor** e de constituição de seu processo de **profissionalização** (AQUINO, 1996, 1998, 1999; NÓVOA, 2007);
3. A **Rede de Cooperação** entre os discentes e entre os docentes (NÓVOA, 2007), fundamental para a construção de um Ambiente de aprendizagem orientado por uma ética cidadã;

4. A **Modelagem**, que envolve, nos termos de Tomasello (2003) e Miranda (2006), a aprendizagem não só com o Outro, mas, mais substancialmente, através do Outro.

Em termos de escolhas metodológicas, este Estudo de Caso se define como uma investigação de caráter **interventivo** e como uma **pesquisa-ação** (MORIN, 2004), na qual me coloquei como um **pesquisador-participante**. O *lócus* investigativo da pesquisa eleito é uma turma do 8º ano E.F. II de uma escola da rede municipal de Miracema/RJ, a Escola Municipal Professor Álvaro Augusto da Fonseca Lontra. O projeto se desenvolveu no ano letivo de 2017, com a duração aproximada de 7 (sete) meses.

Entendendo a intervenção como um processo de transformação cotidiana de minha prática de modo a construir a minha **autoría** sobre meu ofício de docente, este estudo não se desenha como uma ação pontual em um pequeno espaço de tempo de minha sala de aula, mas como uma ação cotidiana envolvendo todas as práticas de ensino de LP — leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística — na formação cidadã de meus alunos.

Assim, dado tal vínculo com a ação global, cotidiana de ensino de LP, este trabalho também está em consonância com os documentos que regulamentam tanto o ensino de Língua Portuguesa no Estado brasileiro (PCNs, 1998, 2001), como no município de Miracema — RJ, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, 2013, que é baseada no Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro, 2012. De igual modo, minha ação interventiva também dialoga com o livro didático adotado pela escola dentro do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD.

Esta pesquisa, a partir do estabelecimento de sua proposta, organiza-se em 3 (três) ações fundamentais, quais sejam:

- i. **Uma ação diagnóstica inicial** realizada a partir de 2 (dois) instrumentos investigativos: (i) um questionário semiaberto que investiga o perfil socioeconômico e cultural dos discentes e é analisado em termos quantitativos e qualitativos e (ii) um “Relato de experiência” escrito sobre as vivências como alunos de LP submetido a uma análise qualitativa de seu conteúdo;
- ii. **Uma ação interventiva** desenvolvida em 3 (três) projetos de ensino voltados para a construção de novas tecnologias direcionadas à (re)construção do Ambiente de aprendizagem com vistas ao uso cidadão da língua LP em instâncias públicas da nossa sociedade;
- iii. **Uma ação diagnóstica e avaliativa final** direcionada para a voz discente, baseada em 2 (dois) “Relatos de experiências” escritos sobre as vivências como alunos de LP; um aplicado no início, relatando toda a sua experiência (cf. ação

diagnóstica inicial) e outro no final do projeto relatando a experiência vivida apenas no ano de 2017. Estes relatos foram submetidos a uma análise comparativa através do modelo de análise do discurso baseado na Semântica de *Frames*.

Demonstradas as motivações deste trabalho de pesquisa, vamos à configuração deste documento, apresentando, no capítulo 2, as suas bases teóricas centrais para a análise diagnóstica e para a ação interventiva. Na seção 2.1, estão os fundamentos da ação diagnóstica e avaliativa final — a Semântica de *Frames* e o Projeto Lexicográfico *FrameNet* (subseção 2.1.1). Em 2.2 temos os alicerces da etapa interventiva, em que apresentamos as categorias centrais nas quais nossas ações se pautaram para a construção do Ambiente de aprendizagem (subseção 2.2.1) e os fundamentos teóricos com os documentos parametrizadores do ensino de LP (subseção 2.2.2). As práticas de ensino de Língua Portuguesa e a base documental deste ensino são detalhadas, respectivamente, em 2.2.2.1 e 2.2.2.2. Em 2.2.2.3 discorreremos sobre o livro didático adotado pela Escola (PNLD).

No capítulo 3 está fixado o escopo metodológico desta pesquisa, em que apresentamos o *locus* investigativo (seção 3.1), discorreremos sobre o Estudo de Caso (seção 3.2) entendido aqui como um método específico de pesquisa de campo. Na seção 3.3 falamos sobre a pesquisa-ação e o professor-pesquisador. Em 3.4 tratamos da narrativa como estratégia metodológica de captação das vivências discentes para investigação e na seção 3.5 são apresentados os instrumentos investigativos usados neste estudo, detalhados nas subseções 3.5.1, 3.5.2 e 3.5.3, na devida ordem, o questionário socioeconômico e cultural, os Relatos de experiência e os diários de bordo discentes e docente, instrumentos que nos auxiliaram antes, durante e depois de todo o nosso processo interventivo.

No capítulo 4, são discutidos os resultados diagnósticos e interventivos da experiência. Na seção 4.1, tem-se a análise diagnóstica inicial. A seção 4.2, apresenta de modo sucinto a ação interventiva — detalhada no Caderno Pedagógico — em que buscamos a construção de um Ambiente de aprendizagem. Em 4.3 temos a análise da experiência a partir da interpretação dos resultados alcançados.

Temos as considerações finais relatadas no capítulo 5 que apontam as nossas expectativas sobre novas posturas educativas na sala de aula de Língua Portuguesa que propiciem a construção de um Ambiente de aprendizagem rumo a uma educação linguística e cidadã, primando sempre pelo **Protagonismo discente**, pela construção de uma **Rede de cooperação** entre os atores envolvidos, pela recuperação da **Autoridade docente** através da **Autoria** profissional e pela **Modelagem** nas ações educativas.

Nosso Trabalho de Conclusão Final, assim como aconteceu com as outras turmas do PROFLETRAS, foi formatado em 2 (dois) documentos: 1 (um) caderno pedagógico interativo, em mídia eletrônica, constando os relatos da experiência desenvolvida, com *links* para documentos de várias naturezas (produções escritas e audiovisuais de alunos, fotografias, atividades, vídeos, diário de bordo do professor-pesquisador...) e, em especial, um *link* com o (2º) segundo documento que é este trabalho dissertativo em que se apresentam os fundamentos teóricos, metodológicos e se analisam os resultados alcançados pela experiência descrita no Caderno Pedagógico. Dito isto, é importante ressaltar ainda que o trabalho é disponibilizado em um *pen card* personalizado, sendo eliminada a cópia do TCF em papel. O objetivo maior desse formato, além da economia de papel, é a de tornar disponível os trabalhos a todos os outros professores, ensejando-se, assim, que possam alcançar mudanças frutíferas em várias outras salas de aula.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ ATRAVÉS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

(...) a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer.

(Larrosa, 2002, p. 28)

Como já anunciado na Introdução, este estudo de caso, modelado como pesquisa-ação (cf. Cap. 3, seção 3.3), teve como objetivo a construção de um Ambiente Escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem de LP. Neste percurso tive como norte, além do reconhecimento da relevância do meu saber docente, os Estudos de Caso vinculados aos macroprojetos de nossa rede de pesquisa (cf. Introdução) e leituras realizadas pautadas numa perspectiva epistemológica da linguagem que a define como “prática social”, como “forma ou processo de interação” que “supõe reciprocidade e disposição colaborativa.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23; ANTUNES, 2014, p. 19; cf. Introdução e Cap. 3).

Dentro desta perspectiva, este capítulo expõe os fundamentos teóricos norteadores das **ações diagnóstica e avaliativa final** (seção 2.1) e das **ações interventivas** (seção 2.2) integrantes desta pesquisa. Seguindo, na subseção 2.2.1, anunciamos as categorias centrais mobilizadas durante o processo de construção de um Ambiente de aprendizagem. Em 2.2.2 estão os Fundamentos teóricos para as práticas de Ensino de Língua Portuguesa e as bases documentais parametrizadoras.

2.1 Os fundamentos da ação diagnóstica e avaliativa final a partir da voz discente

Por que tanta desmotivação? Por que tanto desinteresse? Por que tantos conflitos? Por que, muitas e muitas vezes não consigo falar, ser ouvida? Estas foram as perguntas que delinearão a profunda crise em minha sala de aula e me levaram a definir minhas questões de pesquisa.

Com vistas a conhecer melhor os sujeitos de minha sala de aula, na **ação diagnóstica inicial**, 2 (dois) instrumentos de pesquisa foram usados — (i) 1 (um) questionário semiaberto visando a obter um quadro sobre a realidade socioeconômica e cultural dos alunos (cf. subseções 3.5.1 e 4.1.1) e (ii) um Relato de experiências a fim de captar a perspectiva dos

discentes sobre as suas vivências em relação ao processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na escola fundamental (cf. subseções 3.5.2 e 4.3.2).

Na **ação diagnóstica e avaliativa final** utilizamos 2 (dois) Relatos de Experiências. Com o objetivo de promover uma comparação entre dois momentos do projeto de modo a se obterem os sinais das mudanças alcançadas com sua aplicação, retomamos os Relatos 1, produzidos no início do projeto e aplicamos um novo instrumento — um Relato final voltado para as experiências discentes durante o ano de 2017, após a aplicação da intervenção.

Seguindo a proposta já em desenvolvimento em todos os estudos de caso do nosso macroprojeto (cf. Introdução), a base teórica para análise do discurso dos alunos, recortada em tais instrumentos investigativos, baseou-se na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009[1982]); SALOMÃO, 2009) e no Projeto Lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>), que apresentaremos a seguir.

2.1.1 A Semântica de *Frames* e o Projeto Lexicográfico *FrameNet*

A Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) é um modelo teórico que integra a Linguística Cognitiva, criado em meados da década de 1970 e desenvolvido por Fillmore (1968, 1977, 2003, 2009 [1982]).

Fillmore (2009[1982]) ao contar a origem deste projeto, relata que, no final da década de 1950, deu-se o princípio da sua trajetória de estudos linguísticos a partir do seu interesse por pesquisas relativas à estrutura e à semântica lexical. Os trabalhos iniciais tratavam da possível coocorrência de palavras em uma determinada posição. Nos dizeres do próprio linguista, o propósito naquele momento era o de tentar “desenvolver classes de distribuição de palavras como sendo os ‘*frames*’ dentro dos quais [o autor] poderia descobrir classes apropriadas de elementos mutuamente substituíveis”. (FILLMORE, 2009[1982], p. 27)

Lima e Miranda (2013), evocando Fillmore (1977, 1979, 1982), explicam que, para a Semântica de *Frames*, as noções de perspectiva e de protótipo, tiveram um papel relevante na configuração do conceito de *frame*.

Em termos da noção de perspectiva, o linguista afirma que, objetivando entender, o falante aciona suas experiências referentes ao contexto, ou seja, cada cena é acionada em sua mente a partir de uma palavra daquele contexto que, ao trazer a cena, também enfoca uma parte dela, construindo uma perspectiva. As cenas estão armazenadas na mente, contudo, nas situações concretas elas são interpretadas de acordo com uma perspectiva particular, dessa

forma, o foco não está na totalidade das cenas, mas em uma porção delas. Portanto, segundo Fillmore (1977, p. 59 apud LIMA, 2009, p. 64), “os significados são relativizados às cenas”.

Fillmore (1979, p. 87 apud LIMA, 2009, p. 64), orientado pela noção de protótipo elaborada por Eleanor Rosch (1973), assevera que toda construção linguística enfoca uma perspectiva relativa a uma “cena prototípica”, ou seja, referente àquela cena que sinaliza para os melhores exemplos. De acordo com Lima e Miranda (2013), a partir daí, Fillmore elaborou a proposta para descrever os significados das palavras utilizando a noção de protótipo, quer dizer, descrever as cenas prototípicas, sobre as quais se instauram as perspectivas.

A ideia central da Semântica de *Frames* é a de que o significado da palavra seja organizado e descrito em *frames* que, de acordo com Fillmore (2009[1982], p. 25), trata-se de um sistema de conceitos “relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda estrutura na qual se enquadram.” Portanto, pode-se concluir que, *frames* são esquematizações de estruturas conceptuais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia. É a representação de uma situação, um objeto ou evento inserida em um cenário. Assim configurado, a compreensão do sentido de um item lexical implica conhecer o *frame* no qual determinado sentido está relacionado.

O conceito de *frame* construído a partir destas considerações é anunciado por Fillmore (2009[1982], p. 25 e 34, respectivamente) das seguintes maneiras:

[...] qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, todos os outros elementos serão disponibilizados automaticamente. (FILLMORE, 2009[1982], p. 25)

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

Para exemplificar o conceito de *frames*, o autor supracitado (2009[1982], p. 25) toma o *frame* Evento comercial, o qual pode ser evocado de maneiras distintas, ao utilizarmos os verbos *comprar* ou *vender* na constituição de alguma cena em que aparecem os elementos de *frame*: comprador, vendedor, mercadoria e dinheiro. Dessa forma, dependendo da perspectiva de cena, coloca-se em evidência determinado elemento (Ela – *comprador* – comprou um vestido – *mercadoria*; Ela – *vendedor* – vendeu um vestido – *mercadoria*). Constata-se, então, que em cada um dos exemplos foi a escolha de uma Unidade Lexical (doravante UL) que permitiu identificar qual dos elementos foi enfatizado.

Também com intuito de exemplificar a atividade interpretativa desenvolvida pela Semântica de *Frames*, Salomão (2009), expõe

[...], uma sentença como Tem um camelô na esquina vendendo cds genéricos, requer que sejamos capazes, além de evocar o frame de COMÉRCIO, de mobilizar sua instanciação brasileira na forma de COMÉRCIO AMBULANTE, e, afora isso, compreender o eufemismo que substitui genéricos por piratas, cujo entendimento requer um outro frame: o de FRAUDE (relativa aos direitos comerciais sobre a propriedade intelectual). (SALOMÃO, 2009, p. 172)

No que refere à provável relação, na qual baseou-se o nosso modelo, entre a análise do discurso e a Semântica de *Frames*, consideramos um importante aval os seguintes dizeres de Fillmore (2009[1982], p. 37):

Desse modo, pode-se ver a proximidade que existe entre a semântica lexical e a semântica textual ou, para me expressar melhor, entre a semântica lexical e o processo de compreensão do texto. As palavras que evocam frames em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou o autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto. (FILLMORE, 2009[1982], p. 37)

Assim, além dos fundamentos centrais da Semântica de *Frames*, recorreremos aos procedimentos analíticos desenvolvidos por Fillmore (2009[1982]) e colaboradores dentro de um projeto lexicográfico computacional em curso na Universidade de Berkeley, conhecido como *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu).

Na própria plataforma, encontramos o objetivo de tal projeto, que é descrever sintática e semanticamente as unidades lexicais (ULs) que evocam os *frames* da língua inglesa, e também uma explicação para *frames* nos termos seguintes: “os significados da maioria das palavras podem ser melhor compreendidos com base em uma estrutura semântica: a descrição de um tipo de evento, relação, ou entidade e os participantes na mesma.”¹

O projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>), atualmente, possui extensões em diversas línguas, inclusive em Língua Portuguesa (*FrameNet* Brasil - <http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

Para Salomão (2009, p. 174), são dois os elementos que diferenciam o projeto que Fillmore iniciou de outros projetos dessa categoria: (1) o objetivo de organizar a descrição lexicográfica por *frame*; (2) a utilização de dados retirados de corpus a fim de descobrir todas as possibilidades combinatórias (ou valências) das ULs evocadas por um *frame*, ou seja, todas

¹ <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/about>

as funções semânticas e propriedades gramaticais das expressões linguísticas que compõem as valências dessas unidades lexicais.

Como exemplo do que foi dito, a autora recorre ao *frame* RISCO. A este estão associadas ULs como *risco, arriscar-se, arriscado, estar em risco, pôr em risco, correr o risco, perigo, cuidado, aventura, jogo, investimento, lucro, perigoso, perigosamente, aventureiro, conservador, cuidadoso*. A partir da UL *arriscar-se*, determinada por sua valência (possibilidades combinatórias), constata-se que tal verbo poderá suscitar três diferentes elementos para o *frame* em questão (RISCO), como ilustram os exemplos dados por Salomão (2009, p. 174) a seguir: (i) “Estou arriscando nossa amizade. (BEM VALIOSO)”; (ii) “Estou arriscando levar uma descompostura. (DANO)”; (iii) “Eu não arrisco telefonar para ela. (AÇÃO).”

No *site* da *FrameNet*, a partir de um corpus registrado, está disponível um conjunto de *frames* descritos, com as respectivas ULs que os evocam, assim como os Elementos de *Frames* (EF) que os integram. Conforme Fillmore elucida, as ULs tratam-se de um pareamento entre uma palavra e um significado, configurando-se, assim, como evocadoras do *frame*. EFs são os elementos que compõem determinada cena.

A *FrameNet* executa procedimentos de anotação das valências (combinações) de cada UL, semântica e sintaticamente. A anotação sintática apresenta a camada da Função Gramatical (FG – externo (Ext), objeto (Obj) ou dependente (Dep)) e a camada do Tipo de Sintagma (TS – sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV)).

Nos dizeres de Salomão (2009, p. 174), “a vantagem desse tipo de abordagem em relação à lexicografia tradicional é imediatamente verificável pela oferta de informações só disponíveis implicitamente nas definições dos dicionários tradicionais”.

Assim, na *FrameNet*, diferentemente de tais dicionários, as experiências vivenciadas pelo falante definirá os sentidos dados às palavras, a partir do contexto motivador no qual elas foram empregadas. Nessa plataforma lexicográfica são registradas as possibilidades semânticas e sintáticas das palavras usadas em textos reais através de anotação computacional.

É, pois, com este aparato teórico-analítico que nossa rede de pesquisa (cf. Introdução) vem desenvolvendo um modelo de análise do discurso de modo a interpretar a voz discente.

Para a interpretação dos dados e a problematização da realidade, após obter os resultados analíticos promovidos pelo modelo semântico exposto, buscamos o diálogo com outros campos do saber que forneceram subsídios a nossa compreensão, como a Sociologia (BAUMAN, 2001, 2011), a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999), a área de Linguística e Ensino de Língua (SOLÉ, 1998; MIRANDA, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011;

FIORIN, 2007; KLEIMAN, 1995; GERALDI, 2008, 2012, 2015; KOCH E ELIAS, 2014; KOCH, 2015) e da Educação (COSTA & VIEIRA, 2006). Além dessas leituras, muitas outras nos forneceram importantes contribuições e aparecem citadas ao longo deste estudo.

2.2 Os fundamentos teóricos para a ação interventiva

Nesta seção abordaremos os fundamentos para a construção de um Ambiente de aprendizagem, trazendo as categorias centrais que compuseram esta construção (subseção 2.2.1) e as bases documentais e teóricas para o ensino de LP (subseção 2.2.2), englobando todas as práticas delineadas para tanto – leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística.

2.2.1 As categorias centrais para a construção de um Ambiente de aprendizagem

Tendo como ponto de partida o caminho sinalizado pelas ações diagnósticas, seguimos o trajeto das ações interventivas, considerando, a todo o momento, as quatro (4) categorias que nortearam o seu planejamento e sua aplicação, que são: o **Protagonismo Discente, a Autoria e Autoridade Docente, a Rede de Cooperação** entre discentes e docentes e **a Modelagem**.

Tais categorias foram, inicialmente, tratadas com base nas generalizações analíticas alcançadas em um conjunto de 12 estudos de caso já realizados (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; ALVARENGA, 2012; FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; TEIXEIRA, 2014; FONSECA, 2015; ISHIKAWA, 2015; BRASIL, 2015; SOUZA, 2016; FRANKLIM, 2016) pelo grupo de pesquisa no qual este estudo está inserido (Cf. Introdução). Tais trabalhos buscaram mapear a “crise da sala de aula” (vivenciada sob forma de conflitos, desmotivação, desinteresse, apatia, violência...) e compreender suas causas, consequência e possíveis caminhos para a mudança. Em termos de rumos para o enfrentamento de tal crise, as centenas de vozes discentes e docentes ouvidas nestes estudos de casos apontam a importância de um Ambiente Escolar saudável, cidadão em que os sujeitos tenham papéis protagonistas, sem se limitar a simplesmente repetir conhecimentos muitas vezes não significativos para o contexto de aprendizagem em questão. Ressalte-se, segundo Miranda e Bernardo (2013), nestes resultados, a preservação da imagem simbólica do professor e da escola.

Essas categorias foram também aprofundadas e embasadas em outros estudos dos autores originais (AQUINO, 1996, 1998, 1999; LA TAILLE, 1999; MIRANDA, 2005; PUIG, 2000; ARAÚJO, U. F., 1999, 2007, 2015; NÓVOA, 2007) que discorrem sobre a importância

da assimetria de papéis inerente às instituições escola e família, uma vez que cada participante da cena possui um papel social diferente com responsabilidades específicas. Tognetta e Vinha (2008) e Puig (2000) pontuam que o conceito de democracia, aplicado a sistemas políticos, não é adequado para referir-se a essas instituições, já que pressupõe o princípio de igualdade. Para Araújo, U. F. (2007), a equidade – um princípio que evoca a diferença dentro da igualdade – é que deve vigir em tais instituições de modo a assegurar a hierarquia saudável entre os participantes.

Assim sendo, passamos a definir tais categorias que serviram de alicerce para a construção deste ambiente de equidade que sustentou o processo de ensino-aprendizagem de LP.

2.2.1.1 O Ambiente de aprendizagem

Como argumenta Bauman (2011), o discurso educacional, ainda sustentado na preservação e transmissão de uma tradição e na oferta de um produto que se constrói sobre a égide do eterno, não encontra espaço na atualidade, que tem a liquidez como sua característica. Para este pensador, a Modernidade Líquida imprime ao mundo o signo da ‘fluidez’. As mudanças acontecem de forma tão rápidas, não permitindo que os paradigmas construídos tenham o tempo necessário para se solidificarem. Eles estão em permanente transformação. Ao mesmo tempo em que se erguem, se desfazem. A vida de consumo, refletida por esses tempos, é “uma vida de aprendizado rápido [...] e imediato esquecimento”, como pontua Bauman (2011, p. 151). O que impera é o descarte e a busca, constante, por oportunidades novas e mais vantajosas, fazendo do “para sempre”, do “permanente” um espaço limitador e inútil.

A respeito desta nova face da sociedade contemporânea, Pinheiro (2009) também considera as mudanças culturais profundas e substanciais em um contexto de aceleradas transformações que refletem avanços, benefícios e oportunidades, mas também, paradoxos, tais como: a) o crescente desequilíbrio social e ambiental em consequência do triunfo do mercado total trazido pelo capitalismo neoliberal; b) a forma fragmentada de ver o mundo, a qual gerou a alienação, a oposição e notadamente o sistema competitivo; c) a perda da visão mais ampla da qualidade de vida, do sentimento, da espiritualidade e das relações.

Pinheiro (2009), ainda afirma que, apesar das vantagens trazidas pelos meios de comunicação e pelo fenômeno da globalização, as estatísticas e demais canais de informações apontam o aumento de índices de violência, incivilidade, corrupção, agressividade, drogas, urbanização desorganizada, além de catástrofes causadas pelo aquecimento global. Enfim,

seguindo esta perspectiva, o desenvolvimento moral não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, científico e econômico e o elemento humano vivencia debilitações, inseguranças, incertezas, psicopatias, ímpeto destrutivo em relação ao outro e à própria identidade. O mesmo autor reforça que essa situação de desequilíbrios denuncia profunda crise universal de valores, no modo de pensar, nos sentimentos, no estilo de vida adotado, nas relações familiares, nas instituições e, notadamente, nas condutas que têm relação com as normas sociais. Nesta realidade liquefeita, as instituições educacionais parecem também se “diluírem no ar” em um ambiente de DESaprendizagem.

Conforme já foi dito na Introdução desse documento, vários estudos de caso desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa — (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; LOURES, 2013, dentre outros) — traçam o “Mapa da crise” a partir de pesquisas que envolvem desde a autoimagem do aluno, até a sua relação com as práticas pedagógicas, com os colegas e com o professor e vêm nos apresentando, através da voz de discentes e docentes, um perfil marcadamente negativo da sala de aula. Ganham destaque nestes estudos as experiências de violência (física, verbal, psicológica, sexual e depredação), a desordem e muitas outras cenas conflitantes que se colocam na contramão de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Franklim (2016, p. 22), na tentativa de encontrar soluções para tal ambiente conflituoso, a escola vem “repetindo a velha e desgastada fórmula - prêmio ou castigo – construindo, de forma impositiva, regulamentos com regras e mais regras que todos, via de regra, violam.” Neste sentido, Bernardo (2011) acrescenta que a escola, na maioria das vezes, estabelece punições pouco eficazes para as ditas violações de conduta, ou então, o que é ainda pior, emite meras ameaças de punições que são não cumpridas. (BERNARDO, 2011).

Para Nóvoa (2007), o principal objetivo da escola, que é a **aprendizagem** do aluno, vem se perdendo, uma vez que a escola vem “transbordando” com tantas tarefas que lhe são delegadas ante tal crise do ambiente escolar.

Aquino (1996, p. 43), tomando o cenário brasileiro, salienta o fato de que “com a democratização do país e a desmilitarização das relações sociais, muita coisa mudou no modo de olhar o mundo e, com isso uma nova geração surgiu.” Entretanto, para o autor, apesar de hoje nos encontrarmos “diante de um novo sujeito histórico”, a escola insiste em preservar o mesmo padrão pedagógico que utilizava no passado, quando o aluno era “submisso” e o “professor general.”

Segundo Tognetta e Vinha (2008), a escola, com a intenção de enfrentar tal crise tem se preocupado menos com a resolução de conflitos e muito mais com a criação e

estabelecimento de regras e assim propõem regulamentos construídos à revelia dos sujeitos e estabelecem punições a regras não aceitas e não cumpridas, e o resultado é que a escola pouco ou nada tem avançado em relação à construção de um clima escolar favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Nesta direção, Santos (2014, p. 84) diz “que a escola, ainda, conserva resquícios de autoridade vertical, vigilâncias hierárquicas e sanções”, e isso seria um dos fatores geradores da indisciplina que ronda e assombra a escola na atualidade. Aquino (1996, p.45) reforça este pensamento chamando a atenção para o fato de que a indisciplina “pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente.”

Portanto, ao buscarmos as explicações para a origem desse fenômeno chamado indisciplina e que tanto tem assombrado os sistemas educacionais, se faz pertinente entender as causas possíveis da sua origem que, segundo Santos (2014, p. 85) “estaria na rejeição pelo aluno de uma escola incapaz de gerenciar novas formas de existências sociais”, ou seja, como esclarece a autora, “a indisciplina seria a tentativa de romper com uma construção escolar secular, elitista e conservadora” e que para Aquino (1996), analisando por este ponto de vista sócio-histórico, “a indisciplina passaria, então, a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar.” (AQUINO, 1996, p. 45)

Um outro ponto de vista apresentado por Aquino (1996, p. 45) que não poderíamos desconsiderar é o de que, para o autor a questão indisciplinar estaria ligada “a uma carência psíquica do aluno”, pensada não como uma predisposição particular, “mas sim como um atributo, de acordo com determinados psicossociais”, cujas raízes estão na noção de autoridade.

A partir desses pontos explicitados por Aquino (1996), Santos (2014) esclarece então, que para que haja o acatamento da **autoridade** do professor pelo aluno, este necessita de uma introjeção de determinados parâmetros anteriores à escolarização, formados no seio familiar, que são o senso de “responsabilidade, de cooperação e de solidariedade. Condições prementes para o trabalho em sala de aula.” (SANTOS, 2014, p. 86)

Santos (2014, p. 87), citando Aquino, resume que para o autor “a questão central da indisciplina estaria então, na dicotomia entre as realidades sócio históricas da sociedade atual e a realidade estrutural da escola”, já que o movimento de uma (aluno) não foi devidamente acompanhado pela outra (escola), incluindo-se aí o comportamento da família diante da educação das crianças.

Para Aquino (1996) um dos caminhos para a solução do problema da indisciplina é a mudança nas ações pedagógicas na sala de aula em que a relação professor-aluno deve pautar-

se num processo democrático e dialógico. Dito de outra forma, Santos (2014, p. 88) elucida que segundo o autor, “a solução para o descompasso nas relações educativas estaria no âmbito da ação docente, de cunho didático-pedagógico, apoiada numa relação professor-aluno de comprometimento mútuo.”

Segundo Tognetta e Vinha (2008), a educação vivenciada nas escolas, ancorada no autoritarismo para o enfrentamento, reforça a heteronomia das crianças, ou seja, a escola se propõe a promover o desenvolvimento moral, a partir de uma relação baseada na submissão ao poder e na aceitação de regras impostas, exteriores ao sujeito. Agindo dessa forma, impondo regras sem a participação, reflexão dos sujeitos envolvidos, a escola vai de encontro ao que afirma ser sua meta — proporcionar o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos — no qual se verifica o sentimento interno (a autorregulação) “de aceitação e de obediência às normas”, sentimento este motivado pelas relações de trocas mútuas e de reciprocidade. (TOGNETTA & VINHA, 2008, p. 23)

Freire (1996) chama a atenção para o fato de que é necessário que o professor tenha o bom-senso de saber que deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando e que em sua prática deve procurar a coerência com este saber e assim desenvolver virtudes ou qualidades para que o seu agir não seja incoerente com o seu discurso, pois de nada vale falar em democracia e liberdade se o próprio educador impor ao educando sua “vontade arrogante de mestre.” (FREIRE, 1996, p. 61)

O conjunto destes argumentos não preconiza, contudo, a ausência de regras e de hierarquia entre professor e aluno nas instituições escolares, pois, como bem pondera Tognetta et al. (2009), o problema não está na existência de regras — qualquer sociedade precisa de normatização. O cerne da questão está no fato de que as regras só fazem sentido se houver princípios que as sustentam. Por isso, não é suficiente dizer ao aluno — é assim porque é norma do regimento da escola! — ao repreendê-lo, por exemplo, por usar boné, por chegar sempre atrasado ou sem o uniforme, faz-se necessário mais do que tão somente a regra, deve-se buscar um fundamento que o ajude a compreender a pertinência de tais regras escolares. As autoras reforçam dizendo que,

[...] uma educação pautada na submissão à autoridade e na obediência acrítica às regras sem a compreensão das necessidades ou dos princípios que as embasam principalmente por conformismo e pelo temor de situações constrangedoras ou de punições, poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança e do jovem, o que acarretaria atitudes coerentes com esses valores independentemente das pressões do meio exterior. Auxiliar na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer seu desenvolvimento sociomoral podem aparentar serem problemas

diferentes, mas não o são. Esta dissociação é equivocada, pois são sistemas solidários, visto que os eventos de desavenças pessoais e os de aprendizagem estão incorporados, fundem-se. A obtenção de relações equilibradas e satisfatórias (o que não significa que os conflitos estarão ausentes) não são frutos de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional; mas sim, decorrentes de um processo de construção e aprendizagem. A criança ou jovem não irá aprender por si mesmo uma questão que é muito complexa e para a qual não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que lhe auxiliassem a aprender o que necessita. Porém, raramente se percebe a preocupação das instituições escolares com as possibilidades pedagógicas dos conflitos, sendo que seus esforços nesta área estão mais voltados para conseguir um “bom comportamento” do aluno (muitas vezes por medo ou conformismo) e para a contenção do conflito do que para a aprendizagem. (TOGNETTA et al., 2009, p. 537)

Ao considerar como um dos objetivos fundamentais da educação a construção da cidadania fixada em valores morais autônomos, nos princípios democráticos da justiça, da equidade, da igualdade e da participação ativa dos membros na sociedade, Araújo, U. F. (1999), destaca alguns preceitos para solucionar a atual crise no espaço escolar. Um deles é a hierarquia entre professor e aluno. Conforme já foi dito, para o autor, no contexto educacional, faz-se necessário o entendimento de que a igualdade e a equidade são complementares. Dessa forma, primeiramente, deve-se considerar a existência da assimetria dos papéis entre discentes e docentes no sentido de se entender sua diferenciação natural a partir da equidade. Os docentes possuem atribuições diferenciadas dentro da escola, por seus conhecimentos adquiridos e sua experiência. A estes cabe a função de direcionar o cumprimento das regras e normas sociais. Entretanto, esses poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta com seus alunos. (ARAÚJO, U. F. 1999)

Assim, é importante ressaltar a urgência da recuperação da autoridade docente como um dos caminhos para o enfrentamento dessa crise vivenciada pela escola na atualidade, que é o que passaremos a abordar a seguir.

2.2.1.2 A recuperação da autoridade docente por via da autoria profissional

Conforme já mencionamos, um dos pilares da crise atual enfrentada pela escola diz respeito à perda da autoridade e por isso muito se tem discutido sobre a sua importância como mediadora das relações entre adultos e crianças. Aquino (1998, p. 15), destaca a crise da autoridade docente como sendo, talvez “o mais implacável” dos fantasmas que assombram a escola.

Segundo Renaut (2002, p. 11), não só a escola enfrenta este problema, também as famílias vêm sofrendo seriamente com a falta de autoridade. Para o autor, educadores submersos e pais desnorreados são, diariamente, “confrontados com os suplícios da negociação

e da justificação permanentes: nunca, sem dúvida, as relações com o mundo da infância foram tão complexas como actualmente.”

Para entendermos esse fenómeno da crise da autoridade, em se tratando, mais especificamente para o que este estudo se volta, a categoria Autoridade docente, cabe inicialmente um breve histórico da origem do termo autoridade, bem como algumas explicações pertinentes ao entendimento do mesmo ao longo dos tempos.

De acordo com Guzzoni (1995, p. 18), o termo autoridade é derivado do latim erudito *auctoritas(atis)*, que significa qualidade, investidura, competência de autor. Já o vocábulo autor, oriundo também do latim erudito *auctor(oris)*, significa autor, criador, representando fonte histórica, instigador, promotor e é derivado do verbo *augere* ou *augeo*, que significa aumentar. A autora, recorrendo aos dizeres de Platão de que “o mundo inteligível é acessível apenas aos eruditos, aos filósofos (...) pessoas vistas, portanto, como superiores aos outros homens” por serem capazes de orientá-los, também esclarece, que a autoridade deriva da sabedoria.

Segundo Moreira (2016, p. 1038) “a palavra e o conceito de autoridade surgiram no contexto da república romana, cuja convicção acerca do carácter sagrado da fundação sustentava uma relação entre as gerações”, que o autor complementa com os dizeres de Arendt (2001) que esta relação era baseada no preceito de que, “uma vez que alguma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras.”

Assim, de acordo com Arendt (2001), o poder (*potestas*) romano estava fixado no presente, enquanto que a autoridade (*auctoritas*) enraizava seus princípios no passado. Não se trata nesse caso de um passado metafísico, divino, mas terreno, conectado às realizações das gerações anteriores, que passavam a representar os exemplos a serem seguidos para a vida política do presente. Assim, para os romanos a velhice era vista como o auge da vida humana, já que significava que os velhos tiveram a oportunidade de uma convivência mais próxima com os antepassados.

Nesta direção, Moreira (2016, p. 1039) afirma que, para os romanos, “ser portador da autoridade não era um privilégio; ao contrário, significava ser capaz de arcar com todo o peso do passado e de assumir a responsabilidade pela transmissibilidade de um legado.”

Arendt (2001, pp. 165-166) diz que:

[...] assim, também toda a autoridade deriva dessa fundação, remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular todo o peso do passado. Gravitas, a capacidade de arcar com esse peso se torna o traço mais proeminente do carácter romano, assim como o Senado, a representação da autoridade na República, podia funcionar — nas palavras de Plutarco

(Vida de Licurgo) — como ‘um peso central, que, à maneira do lastro em uma embarcação, mantém as coisas sempre no justo equilíbrio’.

Nesse cenário, Moreira (2016, p. 1039) entende que a autoridade “derivava do reconhecimento de uma assimetria geracional entre aqueles que estavam há mais tempo no mundo e aqueles que nele haviam acabado de chegar.” Assim, é possível concluir que para os romanos a autoridade possuía uma dimensão ligada à temporalidade. Segundo o autor (2016, p. 1039), “os adultos eram os responsáveis por iniciar os mais jovens numa herança simbólica de experiências compartilhadas que, ao apropriarem-se dela, garantiam a durabilidade do mundo comum.”

Conforme acabamos de expor, o âmago da experiência romana — berço da palavra e do conceito de autoridade — era “considerar o passado *qua* passado, os antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes” (ARENDDT, 2001, p. 244, grifo da autora). A autoridade geracional, no contexto romano, era profundamente fiel à autoridade do passado fundamentada por um interesse na manutenção de um mundo global, por meio da transmissão da herança do passado para as futuras gerações. É, portanto, a partir desta forma de tradição e deste conceito de autoridade romano que Arendt (2001) revela o que demonstra ser a grande aporia em que se encontra a educação atualmente:

O problema na educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDDT, 2001, pp. 245-246)

Arendt (2001) acredita que o indício mais óbvio que revela a profundidade e a seriedade da crise de autoridade vivenciada atualmente é a sua ampliação até as áreas denominadas por ela de pré-políticas, como a educação escolar e a criação dos filhos. Contudo, antes, é importante aclarar que, no pensamento arendtiano, a palavra crise significa apenas que não possuímos as respostas, os parâmetros para o julgamento. Logo, não representa a degradação ou o fim de algo, mas uma oportunidade para averiguar o cerne do problema e buscar possíveis soluções. Assim, sob este signo, o enfrentamento da crise da autoridade no âmbito educacional pressupõe uma investigação da essência da questão e uma busca por novas respostas para os problemas vivenciados, abstenendo-se da aceitação acrítica a crenças exacerbadas e dogmáticas que acreditam ser a panaceia para todos os problemas educacionais.

Neste contexto, Miranda (2005) aponta que, os professores, assim como os pais, vêm enfrentando a perda da “voz primeira”, ou seja, a voz da autoridade. A autora salienta que estas

instituições — escola e família — necessitam encontrar novos rumos para a recuperação de tal voz, assegurando o sentido da hierarquia, da assimetria de papéis entre a criança, o jovem e seus educadores. Em suas palavras (MIRANDA, 2005, p. 164)

(...) Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam (...) Sem a compreensão de que a assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...) nas molduras discursivas, têm a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, isto é, pela cultura de um povo? (grifo nosso)

Na mesma direção, La Taille (in: AQUINO, 1999, p. 9), reconhece que “a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer.” O autor acrescenta que, a partir do momento que a escola se nega a reconhecer essa assimetria dos papéis, “em nome de um igualitarismo de bom tom,” ela estagna-se, estagnando também os alunos que a frequentam. Nos dizeres do autor, a escola “ao temer qualquer forma de hierarquia, reduz a cultura a seu mínimo denominador comum, apagando referenciais, notadamente os da excelência.” (LA TAILLE, in: AQUINO, 1999, p. 10)

Segundo Araújo U. F. (1999, p. 33), o tema autoridade no mundo escolar “remete ao universo das relações interpessoais e estas não ocorrem desconectadas dos sentimentos que nutrem entre si os sujeitos que convivem nas instituições escolares.” Retomando Bovet (1925) e Piaget (1932), o autor traz à tona algumas questões sobre os sentimentos de obediência e respeito que nos auxiliam a melhor compreender os possíveis caminhos para a constituição da autoridade docente.

Para Bovet (1925 apud ARAÚJO, U. F., 1999, p. 32), o que “obriga” o indivíduo a agir para o “bem” é o respeito, e que este só passa a existir se houver outros dois sentimentos, o amor e o temor. Portanto, para o autor o indivíduo só se sentirá obrigado a respeitar as regras e a autoridade se na relação existir estes dois sentimentos.

De acordo com Piaget (1932 apud ARAÚJO, U. F., 1999, p. 34), todavia, o respeito baseado no amor e no temor explica unicamente um dos dois tipos de respeito existentes, o “respeito unilateral”, isto é, o ato de respeitar parte somente de um dos lados, não há reciprocidade entre quem respeita e quem é respeitado, pois a relação não é construída a partir do afeto. Assim, a obediência, surge motivada pelo medo, pela coação, e não pelo amor e, então, a partir do momento em que os instrumentos coercitivos passam a não surtir efeito, a obediência se transforma em desobediência.

Araújo, U. F. (1999) considera que a recuperação da autoridade docente se estabelece a partir de relações baseadas no respeito erguido através do aspecto afetivo e isso exige reciprocidade. Para ele, além do respeito, outro sentimento que influencia positivamente as relações interpessoais é a admiração. Pautando-se, novamente, nos estudos de Piaget (1932), Araújo (1999, p. 39) conclui que o sentimento de admiração pela conduta do outro se dará quando houver no comportamento a reciprocidade vinculada a um valor moral.

Dessa forma, diante dos argumentos erguidos pelos autores, o enfrentamento dessa crise exige mais do que apenas o professor estar investido do seu papel de autoridade dentro de uma hierarquia institucionalizada. Esta autoridade “externa” — “manda quem pode, obedece quem tem juízo!” — Araújo (1999, p. 41) considera como uma “autoridade autoritária”, compulsória, por isso, é via de regra rejeitada pelos discentes. Por outro lado, há a “autoridade pela competência”, que é constituída através do respeito, da admiração e da relação de reciprocidade que suscita o afeto.

Logo, a autoridade docente deve ser entendida como uma construção e jamais como uma imposição. Cabe ao professor nas suas ações pedagógicas propiciar vivências que estimulem a cooperação entre os alunos para que os mesmos não fiquem condicionados à heteronomia (ameaças e sanções) e sejam capazes de, gradativamente, encaminharem-se para a sua própria autonomia moral e intelectual, participando ativamente na sua aprendizagem, construindo seu conhecimento através de ações protagonistas, refletindo criticamente sobre suas condutas, evitando assim os conflitos.

Diante da ineficácia dos instrumentos autoritários, ainda largamente utilizados pelas instituições escolares, entendemos, conforme defende Araújo (1999), Tognetta e Vinha (2008), Aquino (1996), ser este o caminho possível para a **recuperação da autoridade docente**, qual seja, a construção de um **ambiente de aprendizagem democrático** erguido através da competência, da admiração, do prestígio, do respeito mútuo, da reciprocidade e da cooperação.

É, portanto, embasados nesses fundamentos, que apostamos na **recuperação da autoridade docente** através da construção cotidiana de uma **prática profissional autoral**, incluindo a um só tempo, um **pacto de cooperação** entre os atores envolvidos nas ações pedagógicas desenvolvidas por este estudo, de modo a ter os alunos como **protagonistas** do processo de construção do saber.

Passamos a discutir a diante a categoria Protagonismo discente.

2.2.1.3 O Protagonismo discente

É através da escola que a juventude desenvolve os conhecimentos necessários para prosseguir na vida, ingressar na universidade e/ou no mercado de trabalho. Sua função (da escola e de seus agentes) é proporcionar a formação integral do educando preparando-o para o pleno exercício da cidadania. Para tal, este espaço tem a necessidade de ser um instrumento de real significado, de trocas efetivas de conhecimentos imprescindíveis na vida cotidiana do estudante.

Os PCNs (1997, p. 34) preconizam que o papel da escola não é puramente o de formar cidadãos, mas criar metodologias que promovam um “ensino de qualidade capaz de formar cidadãos **que interfiram criticamente na realidade para transformá-la** e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.” (PCNs, 1997, p. 34, grifo nosso)

A formação de cidadãos críticos, aptos a interferir na realidade para transformá-la, requer que se invista em práticas participativas voltadas para a formação de um educando capaz de reconhecer o seu potencial e a sua importância para o avanço da sociedade. Neste sentido, Souza (2016, p. 49), assevera que “é preciso que se compreenda que a construção do conhecimento para a formação cidadã requer coparticipação, corresponsabilização entre os sujeitos envolvidos — alunos e professor.”

Costa (2004, p. 7), define o termo Protagonismo juvenil como sendo “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais”. Tal definição concebida pelo autor, implica dizer que neste processo, o jovem se torna o elemento central da prática educativa e tem uma legítima participação social, contribuindo não somente com a escola, como também com a comunidade na qual está inserido. Assim, o Protagonismo colabora para a formação de um futuro mais justo para o educando, que deixará de ser um sujeito passivo e será visto como “fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.” (COSTA & VIEIRA, 2006, p. 47)

Logo, o Protagonismo discente tem sido reconhecido como uma prática imprescindível à instauração de efetivas trocas, viabilizando a construção de sentidos ao que é ensinado e ao que é aprendido, visto que ele possibilita ao aluno ter um lugar ativo nos acontecimentos da sala de aula.

Nessa perspectiva, Santos (2014, p. 196) salienta que a responsabilidade do “ato de ensinar-aprender deve ser dividida entre seus atores: professores, alunos e escola.” A autora entende que o inconformismo de alguns professores, em relação aos fracassos vivenciados nas suas práticas na sala de aula, aconteça por não tomarem “o aluno como um dos protagonistas

na ação pedagógica”, deixando a responsabilidade do sucesso sobre eles (professores) e a escola, porém, por outro lado, acabam repassando para o aluno a responsabilidade do insucesso. Por isso é comum o discurso entre professores de que a sala de aula está um caos, de que os alunos não aprendem nada porque eles não querem e não têm nenhum interesse!

Entretanto, ainda de acordo com Santos (2014, p.196), a questão primordial não é apontar culpados e inocentes, isso de nada adianta. Se quisermos avançar em relação à melhoria do processo ensino-aprendizagem, se a intenção que se tem é a formação integral do educando, o imprescindível é que façamos outra reflexão: “a efetiva participação do aluno em sua educação compartilhada com a atuação do professor.” Em outras palavras, o que de fato interessa é ponderar sobre até que ponto o professor permite que os alunos exerçam um papel atuante nos acontecimentos da sala de aula, sem que com isso considerem que o agir do aluno entra em confronto com o seu agir, pois ainda “há professores que acreditam que o aluno bom é um sujeito passivo que não atrapalha o andamento da aula.”

Em suas palavras:

Não cabe somente ao professor a carga de tudo em sala de aula. O aluno tem seu papel determinante também. Maneira, esta de percebermos o alunado, que nem sempre o discurso educacional leva em conta. O aluno é um dos agentes e, como tal, deve ter suas razões para agir como age. Tomar o aluno como indivíduo ativo no âmbito escolar e compreender suas razões são questões que necessitam ser enfocadas para termos uma visão mais ampla do que seja a prática educativa em tempos contemporâneos. O aluno do tempo da internet não é o mesmo aluno do tempo da máquina de escrever elétrica; a sua experiência histórica lhe permite esta mudança. (SANTOS, 2014, p. 196)

Segundo Jares (2007, p. 83, apud FRANKLIM, 2016, p. 26), o Protagonismo discente, ou seja, “a participação dos alunos no “quê” e no “como” do processo de ensino-aprendizagem”, é uma importante ferramenta didática capaz de abordar a educação sob a concepção democrática dos direitos humanos. Dessa forma, a carga da figura do docente recai a responsabilidade em proporcionar essa participação, estimulando os discentes a tomarem a frente dos processos para que, assim, vivenciem possibilidades de escolha e de responsabilidades.

Por conseguinte, pode-se afirmar que o papel do educador no desenvolvimento do protagonismo juvenil necessita de um método e uma direção muito claros, que visem — a partir das atitudes, do planejamento das atividades e das ações propostas — a construção gradual da autonomia e a liberdade de escolha dos discentes.

Para Costa e Vieira (2006, p. 65):

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. [...]

Assim, os autores (2006, p. 115) afirmam que, mais do que um comprometimento ético, a implementação de ações baseadas no protagonismo discente, requer que o educador reconheça a importância do seu papel para o bem da coletividade, “no sentido de contribuir — através do seu trabalho — para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação de sua população.”

O protagonismo juvenil, portanto, é dar oportunidades aos discentes de desenvolverem a cidadania, já que tal protagonismo não se restringe apenas aos interesses pessoais ou familiares, e sim, às questões sociais. Logo, por ser uma ação educadora com caráter democrático, Costa e Vieira (2006, p. 138) considera como uma experiência da qual os brasileiros necessitam, já que ainda não conseguimos viver plenamente o “exercício do direito à participação democrática”. Segundo os autores (2006, p. 23), “o objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social.”

De acordo ainda com Costa e Vieira (2006), as crianças são moralmente heterônomas, isto é, conduzidas a partir de fora, os adolescentes, por sua vez, possuem uma autonomia relativa, já não são mais heterônomos, mas também ainda não são autônomos como os adultos. Eles se encontram em fase de desenvolvimento, por isso carecem de uma diretividade democrática, ou seja, “uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia.” (COSTA & VIEIRA, 2006, p. 24).

Assim, em se tratando do Protagonismo discente, cabe ao professor o papel de conduzir os discentes nas soluções dos problemas vivenciados, propiciando a reflexão e a conduta responsável, dando a eles condições de progredir em direção à construção de sua autonomia. Nesta perspectiva, Ishikawa (2015, pp. 45-46) salienta para o fato de que os adolescentes “não precisam de respostas, mas sim de perguntas que os conduzam a tomar as melhores decisões.” A autora diz ainda que os alunos saberão quando falar e quando ouvir a partir do momento que forem “ganhando voz e desenvolvendo um espírito crítico de si mesmos e da sociedade em que vivem.”

Souza (2016, p. 51), ancorada nos dizeres de Costa e Vieira (2006), ressalta “que a promoção do protagonismo juvenil não implica, portanto, atribuir toda a responsabilidade das ações ao jovem educando”, este não detém todas as escolhas, nem contudo, o professor deve impor o que será feito. A autora acrescenta dizendo que “mantendo-se os papéis hierárquicos do contexto institucional, professor e aluno devem trabalhar cooperativamente e que a autonomia plena só será exercida na vida adulta.”

De acordo com Costa e Vieira (2006, pp. 49-50), a formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes precisa estar pautada nos quatro pilares da educação e desenvolver suas respectivas competências, que são: i. aprender a ser (a competência pessoal); ii. aprender a conviver (a competência social); iii. aprender a fazer (a competência produtiva); iv. aprender a aprender (a competência cognitiva).

Tais discussões encaminharam o processo interventivo deste estudo de caso que apostou no desenvolvimento de **ações protagonistas** que oportunizaram uma reflexão sobre valores e normas de condutas em busca de soluções positivas e eficazes para as graves situações conflituosas vivenciadas. Partindo do autoconhecimento para o heteroconhecimento, ergueu-se uma **Rede de cooperação** que propiciou uma melhor convivência entre os pares, favorecendo assim, a construção de um Ambiente de aprendizagem e conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Entendendo a necessidade de **Conviver para aprender** e a importância da cooperação para a convivências entre os sujeitos envolvidos, passemos a próxima discussão.

2.2.1.4 A Rede de cooperação: conviver para aprender

Segundo Roschelle e Teasley (apud Rosatelli et al., 2003, p. 48) a palavra cooperação é entendida como sendo uma “atividade síncrona e coordenada que resulta de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção compartilhada de um problema”, ou seja, colaborar requer o desenvolvimento de ações nas quais os objetivos e os problemas sejam compartilhados visando à construção do conhecimento e à aprendizagem.

Diante dos objetivos e condições das atividades, a cooperação pode acontecer de formas diferentes. No artigo “Modelos de Cooperação”, Brna (1998) expõe o tema tanto como um processo, quanto como um estado, e levanta a questão de até que ponto a divisão de tarefas pode fazer parte da cooperação. Baseados nos estudos de Brna (1998), Campos et al. (2003)

estabelecem níveis ou gradações de cooperação, considerando-se que as propostas de aprendizagem baseadas na cooperação podem possuir formas e modelos diversificados.

Ramos (2007, s/p.), baseada nas ideias de Campos et al. (2003) enumera as seis formas de cooperação apresentadas pelos autores, quais sejam: “1) Divisão de trabalho: o trabalho é dividido em tarefas e cada membro do grupo fica responsável por uma delas; 2) Estado de cooperação: há momentos de trabalho individual e momentos de trabalho em grupo; 3) Cooperação como propósito final: o trabalho tem como objetivo o aprender a colaborar; 4) Cooperação como meio: o objetivo do trabalho é aprender algo a partir de ações colaborativas; 5) Cooperação formal: os membros do grupo comprometem-se e firmam acordo para realizar o trabalho colaborativamente; 6) Cooperação informal: a cooperação surge espontaneamente.”

Tais formas de cooperação ampliam o conceito e o tornam mais flexível, permitindo que se identifiquem vários movimentos de cooperação presentes nas ações propostas na intervenção deste trabalho, sendo muito comuns a cooperação a partir da divisão de trabalho, utilizada para facilitar a organização e garantir a autonomia dos membros do grupo e a cooperação formal, na qual o professor propõe o trabalho para os grupos de alunos. Essa perspectiva nos permite admitir a divisão de tarefas como sendo parte do processo, o que não afeta o seu caráter cooperativo e colaborativo.

Para que haja uma boa convivência em sociedade, todos nós precisamos exercitar mais as nossas habilidades de relacionamento, resgatando valores morais já quase esquecidos, como: paciência, tolerância, compreensão, cooperação, colaboração. Na escola, assim como em todos os outros setores da sociedade, nosso desafio para a convivência pacífica requer uma luta diária e constante para contornar os problemas de relacionamentos. Precisamos resgatar atitudes e comportamentos menos competitivos, experimentando incorporar ao dia a dia novas maneiras de agir que sejam mais solidárias e colaborativas.

Assim, a relação estabelecida entre a cooperação e os aspectos sociais envolvidos nesta, vão ao encontro da perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky (1998), em que o autor defende que a aprendizagem se dá na relação com os outros a partir de um longo processo de apropriação e transformação de conhecimentos que ocorre através da atividade mediada; a isso se deve a importância da interação social.

Diante do exposto, a construção de uma **Rede de Cooperação** entre discentes é fundamental para que se instaure um efetivo Ambiente de aprendizagem pois, conforme diz Nóvoa (2007) em seu artigo “Nada substitui o bom professor”:

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

Além da cooperação entre os alunos, é essencial que os professores colaborem uns com os outros objetivando uma organização da profissão e a troca de saberes. E essa cooperação deve acontecer, principalmente, com os professores mais jovens. Neste sentido, Nóvoa (2007, p. 14), diz que:

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

A construção de uma rede de cooperação entre os sujeitos oportuniza o intercâmbio de pontos de vistas, proporciona conhecer e refletir a cerca de diferentes questionamentos, desenvolve a reflexão sobre o seu próprio pensar, amplia, com autonomia, a tomada de consciência para a busca de novas soluções para os problemas enfrentados. Trata-se, pois, de uma dinâmica educacional que excede os sistemas apegados a noções como centro, margem, linearidade, substituindo-as pela multiplicidade, nós, nexos e rede.

A rede de cooperação é também um valioso instrumento na formação do cidadão, pois ajuda a desenvolver uma relação com o exterior baseada no respeito e no agir com o outro em prol de um objetivo coletivo.

Neste sentido, segundo Fernandes (2010, p. 13) a “cooperação é um processo social de interação humana pelo qual os educandos poderão enriquecer e facilitar sua busca pelo aprendizado.” Entretanto, salienta que a cooperação não acontece quando não existe o respeito mútuo e é através do exercício reflexivo por meio do diálogo que se conquista a relação de respeito entre os sujeitos. Desta maneira, é possível concluir que a cooperação é um processo de aprendizagem gerador de novas realidades, de novas condutas, de novas perspectivas sobre um determinado assunto, e não somente um meio de trocas entre os estudantes.

Muitas vezes reforçamos, mesmo sem perceber, atitudes e valores competitivos na escola, tais como destacar o melhor, premiar bons resultados, vencer o oponente, dentre outras

atitudes que revelam exclusão, violência simbólica e pouca ou nenhuma solidariedade e espírito colaborativo.

Logo, se a intenção é a construção de um clima amistoso em sala de aula, em que todos se sintam acolhidos e valorizados, é essencial investir na relação interpessoal a partir da implementação de atividades colaborativas, pois isso reflete na forma como cada um se posiciona e atua no mundo.

Assim, Araújo, E. S. (2004) afirma que, quando instaura-se uma cultura de coletividade, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem — atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

Para erguermos a rede de cooperação — crucial para este trabalho interventivo e para o modo de se fazer pesquisa em nosso grupo — nossas ações valorizaram os trabalhos em grupos, que é o que trataremos a seguir.

2.2.1.4.1 A importância do trabalho em grupo na reconstrução do ambiente físico e humano na sala de aula

Uma das grandes metas deste trabalho consistiu em propiciar o envolvimento do corpo discente no processo de construção do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa e que também, conseqüentemente isso se estendesse para as outras disciplinas. Buscou-se uma mudança de postura dos alunos diante do processo ensino-aprendizagem e da escola como um todo, antes tão comprometidos diante de tanto desinteresse, de agressões verbais e físicas, de indisciplina, de apatia etc. O nosso desejo era o de despertá-los para a importância de uma mudança de conduta durante às aulas e que essa mudança pudesse refletir também fora dos muros da escola.

Sendo assim, tendo o Protagonismo discente e a criação de um Ambiente de aprendizagem propício a efetivas práticas sociais de linguagem como bases das nossas ações interventivas e ancorados na afirmação de Tomasello (2003) de que a construção do conhecimento se dá através do diálogo reflexivo entre os pares, buscamos propiciar as práticas de trabalho em grupos na sala de aula de modo a fortalecer nossa Rede de cooperação.

O modelo de sala de aula tradicional — com suas filas de carteiras e sujeitos de costas uns para os outros — que insiste em permanecer, mesmo diante de tantas mudanças ocorridas na sociedade — é sufocante, principalmente para os mais novos. Traz pressões difíceis de

suportar para todos, uma vez que tanto o ambiente físico, como o humano, sugerem um papel passivo, de meros receptores para os alunos.

Pesquisas apontam que o ambiente denominado espaço físico escolar possui grande relevância para o corpo discente, já que este será cenário diário de estudos, aprendizagens, debates, discussões, convívios sociais, reflexões e lazer. Tal espaço, portanto, precisa ser convidativo, propiciando interações pessoais, representando relações de intimidade e afetividade.

A fim de melhor compreender as contribuições deste espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, devemos levar em consideração que, para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, “é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais.” (LIMA, 1995, p. 187)

Tais reflexões apontam para a necessidade de transformação do Ambiente físico da escola de modo a favorecer a mudança de seu Ambiente humano. Pressupõe-se a ruptura com um modelo convencional que não serve mais a um mundo que exige pessoas mais competentes em lidar com a transição, com a complexidade, com a convivência com a diversidade sociocultural dos tempos atuais.

Nesta direção, Bonals (2003, p. 13) aponta para as razões que fundamentam as atividades realizadas em grupos na sala de aula, qual sejam: “o benefício cognitivo” e “as contribuições vinculadas à vida relacional ou emocional” para os educandos, além do valor relativo ao ato de se “aprender a trabalhar em grupo, de maneira eficaz, mantendo relações pessoais satisfatórias.”

O autor acrescenta ainda que o trabalho em grupo também melhora a qualidade do aprendizado, pois proporciona a construção do conhecimento por meio da interação entre os estudantes. Tal interação entre os pares, segundo Bonals (2003), gera possibilidades para que se aprenda mais e melhor, uma vez que gera a melhoraria das habilidades sociais que influenciam no bem-estar pessoal dos discentes, tais como a capacidade de dialogar para chegar a acordos, a melhoria na comunicação, a satisfação ao se sentirem bem durante os trabalhos, além disso, oportuniza ao aluno ser “um membro ativo”, participativo, útil aos demais, e “capaz de fornecer e/ou solicitar ajuda se necessário.” (BONALS, 2003, p. 13-14).

Tognetta et al. (2010, p. 84) apontam, a partir de resultados obtidos em pesquisas, o gosto dos alunos por trabalhos realizados em grupos, visto que, para eles, estar entre amigos foi julgado como um sentimento positivo e importante para que frequentassem a escola.

Para Costa e Vieira (2006, p. 57), saber trabalhar e produzir em equipe, assim como coordenar, “são competências estratégicas para a produtividade e fundamentais para a democracia”, considerando-se que esta capacidade pode ser desenvolvida por intermédio de “um modelo de ensino-aprendizagem autônomo e cooperativo”, em que o docente atua como orientador e motivador da aprendizagem.

Tognetta e Vinha (2008) indicam como trabalhos em grupos as dinâmicas nomeadas Rodas de conversa (indicadas para alunos mais jovens) e as assembleias (para os adolescentes) como meio de busca de soluções para as mais diversas situações conflituosas vivenciadas no ambiente escolar. Para as autoras (2008, p. 11), estes tipos de trabalhos desenvolvidos coletivamente favorecem “o diálogo entre os discentes”, propiciando o desenvolvimento da autonomia moral dos mesmos, já que, em conjunto e mediadas pelo professor, através de tais dinâmicas eles “reconhecem a importância da elaboração das regras de convivência”. Com essas estratégias, os educandos são convidados a “discutirem” os problemas cotidianos enfrentados pela turma, tais como a indisciplina, o desrespeito com os colegas, a não participação nas atividades propostas, dentre outros. Assim, segundo elas (2008, p. 59), “os alunos passam a ter papel ativo no processo de elaboração das regras, deixando de ser somente aqueles que estavam destinados a obedecer”.

Reforçando o que foi dito, segundo Puig (2000, pp. 24-25), tais dinâmicas servem para:

Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los nem solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas. A via institucional deve ensinar a resolver dificuldades, mas também deve ensinar a compartilhar os bons momentos com os companheiros, as companheiras, os professores e as professoras, assim como ensinar a aproveitar os recursos e as tradições úteis para a convivência em qualquer instituição escolar.

Além disso, oportunizar o protagonismo aos alunos, ofertando-os funções de monitores — estratégia fortalecida em nosso processo interventivo — é também um modo relevante de corresponsabilização das atividades propostas em sala de aula.

Tais fundamentos, nos levaram a reconhecer a necessidade de mudança nas práticas realizadas em sala de aula e a importância de propiciar aos discentes a oportunidade de **Conviver para aprender**. Neste sentido, a reconfiguração do AMBIENTE DE APRENDIZAGEM implica um clima de companheirismo e efetivas trocas, pautado em valores morais e éticos. É nesta direção que procuramos conduzir as bases para uma educação linguística a fim de ampliar a condição de letramento dos alunos capacitando-os a participarem, de forma cidadã, das práticas sociais de linguagem em instâncias públicas de nossa sociedade.

2.2.1.5 A Modelagem como categoria mobilizada

Outra categoria na qual pautaram-se as ações interventivas deste estudo é a **Modelagem**, que envolve tanto o convívio com Modelos de práticas de linguagem de produção e recepção para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como Modelos em que se espelhem as práticas de uma vida cidadã.

Sobre a Modelagem em termos da construção da cidadania já vimos pontuando, em seções anteriores, o sentido da Autoridade docente, do Protagonismo e da Rede de cooperação em que os sujeitos envolvidos, mirando-se no espelho — através da admiração, da cooperação, do respeito, do afeto — podem constituir sua cidadania, em um novo Ambiente de aprendizagem.

Em termos do caminho para a educação linguística, Miranda (2006, p. 49) aposta na Modelagem em sua “Hipótese da via de mão dupla”, em que sugere o convívio dos alunos com o texto modelar, uma vez que, “além de contribuir para a autonomia gradual do leitor, desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de textos.” Partindo desta premissa, o professor deverá escolher bons textos modelares para que o aluno os imite e com o tempo construa seu próprio repertório. Segundo a autora (2006, p. 48), tal hipótese, implica em: (i) “Explorar o conhecimento velho”, aquilo que o aluno já domina, “para ancorar o novo”, aquilo que lhe será apresentado, que são os textos modelares, de diferentes gêneros, as estratégias discursivas e linguísticas; (ii) “Explorar o novo através de desafios que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística”. Dessa forma, o conhecimento novo se ancora na **modelagem**, ou seja, os textos de autores experientes, textos bem produzidos, servirão de modelo, suporte para os alunos, tanto na modalidade escrita quanto oral.

Para Miranda (2006, p. 49)

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

Pautada na tese de Tomasello (1999) sobre a natureza dialógica da cognição humana, de que “os homens aprendem não só com o outro, mas fundamentalmente, através do outro”, a autora supracitada, salienta que é preciso ainda que o professor organize atividades de reflexão metalinguística, inteligentes e inteligíveis, a partir desses modelos. Assim, “regulado pelo

outro, que é o professor mediador, construirá, em escala crescente, suas chances de leitor e produtor de texto”. (MIRANDA, 2006, p. 49)

Assim, ainda segundo Miranda (2006, p. 12)

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

Tal caminho espelha, de algum modo, o pensamento de Vygotsky (1989) que defende que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento — intrapsicológicos — ocorrem mediados pela relação com outras pessoas — processos interpsicológicos. Esta interação produz os modelos referenciais que servem de fundamento para os nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Apresentados os fundamentos teóricos em que pautaram-se as categorias centrais que norteiam a construção do Ambiente de aprendizagem nesse projeto, passamos a discussão dos aportes teóricos que fomentam a elaboração das sequências de atividades para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2.2 Ensino de Língua Portuguesa — os fundamentos teóricos e as bases documentais parametrizadoras

Dentro do cenário científico brasileiro, discussões e questionamentos sobre o processo ensino-aprendizagem de Português como língua materna vêm se desenvolvendo com grande força há mais de três décadas. Ainda que muitas questões já tenham sido discutidas, avaliadas, produzindo grandes avanços teóricos na direção de um ensino de língua voltado para o uso, para a consolidação das práticas sociais linguísticas, o que se percebe é que, na prática da sala de aula, estamos avançando muito lentamente frente à urgência da mudança.

Existe um grande trajeto que ainda deve ser percorrido e é nesta direção que o PROFLETRAS se coloca, com o intuito de produzir um novo conhecimento sobre a prática, sobre um caminho a ser pensado para a sala de aula de Língua Portuguesa.

Ancorado nesta pesquisa sobre ensino de LP desenvolvida no Brasil, este estudo se orienta pela concepção interacionista da linguagem, em que a linguagem se define como uma prática social, ou seja, prática que se constrói entre os sujeitos que participam da interação e entre esses sujeitos e o mundo ao seu redor. Portanto, a linguagem se configura como uma ação conjunta (CLARK, 1993:3 apud MIRANDA, 2009, p. 60) e os “atos comunicativos são atos conjuntos e, assim como qualquer construção discursiva, não podem ser concebidos como atos isolados.” (MIRANDA, 2009, p. 67). Para Geraldi (2015, p. 34), “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal.” Para o autor, é através da linguagem que o sujeito compreende o mundo em sua volta e por esse motivo é que a educação deve ser pensada à luz da linguagem.

Para Antunes (2010, p. 18), especificamente em relação à linguagem verbal, a “interação, além de ser uma *ação conjunta*, é uma *ação recíproca*, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem.” (Grifo da autora)

Miranda (2006), alicerçada numa visão cultural e social da cognição humana (TOMASELLO, 1999), sustenta uma perspectiva do ensino e aprendizagem de linguagem que tem a **modelagem** como fundamento central. Com base nesse fundamento, a autora apresenta o que define como a “Hipótese da via de mão-dupla”, hipótese esta norteadora da ação “em espelho”, modelar, que tivemos como uma das categorias centrais em nosso processo interventivo no ensino de LP (cf. subseção anterior). Essa hipótese pode ser entendida como “a produção de textos pelos alunos, articulada com a leitura de textos modelares diversificados, conduzida de forma inteligente pelo professor” (MIRANDA, 2006, p. 65). Para a autora, a interlocução entre o aluno — sua produção — e o texto modelar possibilita tanto o mapeamento, pelo docente, dos itens já assimilados pelos alunos, quanto o aprendizado pelos mesmos de estruturas linguísticas e estratégias discursivas a partir do modelo.

Seguindo por este caminho, objetivamos levar o aluno à autonomia frente aos usos sociais efetivos e competentes da linguagem, o que Travaglia (2009, p. 97) esclarece como o “desenvolvimento da competência discursiva”, que abarca a “competência linguística e a textual”.

É neste sentido que colocamos nossa ação interventiva para o ensino de Língua Portuguesa, alicerçando-a em uma pequena parte de uma vasta bibliografia sobre o tema produzida no Brasil (subseção 2.2.2.1). Dada a natureza deste projeto que envolveu o ensino de LP em uma intervenção cotidiana, todas as práticas, como anunciado, integraram minha ação

— leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. Os documentos do Estado (Nacionais, estaduais e municipais) que parametrizam este ensino virão à subseção 2.2.2.2.

2.2.2.1 As práticas de ensino de Língua Portuguesa

Começamos por apresentar o aporte teórico em que se pautou nossa intervenção em relação ao texto como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. De fato, é o **texto** a unidade de aprendizagem central do ensino de LP; não a frase, como o ensino tradicional, fincado na descrição gramatical, veio colocando em foco.

Como assinala Geraldi (2012), o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na leitura de **textos**, na produção de **textos** e na análise linguística dos mesmos (grifo nosso). Tal afirmação que parece ter conquistado um consenso teórico, não vem, contudo, se concretizando, de modo efetivo, nas salas de aula de LP. Neste espaço, ainda que se possam reconhecer avanços nas práticas de muitos docentes, por outro lado, estamos ainda muito longe da mudança requerida pela massa de jovens pouco letrados deste país. Para Ishikawa (2015, p. 48) as práticas de ensino de LP ainda estão imbuídas “de artificialidade e de caminhos que não levam a autonomia discente sobre seu saber, pelo contrário, acabam por desvalorizar o saber trazido pelo discente e automatizar seu aprendizado”.

Sendo o texto o objeto eleito para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LP, passemos a apresentação de alguns aportes utilizados na construção das práticas de leitura e escrita e que justificaram nossas ações pedagógicas.

A propósito da prática de leitura, Geraldi (2012, p. 91) afirma que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente que se dá pela sua palavra escrita.” Assim, o leitor tem função ativa na leitura na busca das significações. Retomando Authier-Revus (1982), Geraldi (2012, p. 91) aponta que “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.”

Segundo Solé (1998), um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Sabe-se que a aquisição da leitura em uma sociedade letrada é fator primordial para o exercício da cidadania e requisito para o desenvolvimento de outras habilidades. Solé (1998, p. 51) pontua ainda que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

Para a autora, o desenvolvimento da escrita depende da capacidade de leitura e compreensão do aluno para que este seja capaz de produzir textos coesos e coerentes e desta forma se faça entender.

Nessa direção, nos termos da “Hipótese da via de mão dupla”, Miranda (2006, p. 48) sugere o caminho da leitura do texto modelar pela exploração “inteligente e inteligível” das estratégias de macro e microestruturas erguidas por um redator maduro (cf. subseção anterior). Para a autora, tal estratégia, além de ensinar a ler, funciona como um caminho de “espelhamento”. O aluno neste exercício reflexivo metalinguístico poderá imitar as estratégias de escritas modelares, incorporando-as como um primeiro momento para, então, avançar de uma prática regulada-pelo-outro para a autorregulação de suas práticas linguísticas de leitura, escrita e oralidade. Assim, esse percurso é visto como fundamental para a conquista gradual da autonomia discente de modo que este se torne um leitor e produtor de textos eficiente.

De modo convergente com os autores já apresentados, para Fiorin (2007, p. 96), o objetivo do ensino de língua materna, nos níveis fundamental e médio, deve ser “formar leitores eficazes e produtores competentes de textos.” O autor ressalta que a compreensão exige mecanismos de organização e inserção das informações em uma arquitetura conceitual para se atingir a reflexão. Desse modo, o percurso de ensino deve tencionar ampliar progressivamente a capacidade de compreensão e produção de textos pelo aluno, para que ele seja capaz de desenvolver plenamente suas capacidades.

Na concepção interacional (dialógica) da língua, é no texto que ocorre a interação autor-texto-leitor e por isso é ele o elemento principal da construção do conhecimento nas aulas de LP. Nessa perspectiva, a compreensão é uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos. Contribuem para a construção dos sentidos os elementos linguísticos presentes na superfície textual, a forma de organização, além da mobilização dos conhecimentos de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas e sua história.

Oliveira (2010, p. 71) destaca a importância da mediação do professor na promoção da competência leitora dos discentes. Para o autor, “cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação

textual.” Ele continua, ressaltando a necessidade da promoção de ações procedimentais que estejam “estritamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes.”

Concordando com tal visão, Solé (1998) aponta a importância de se ensinarem estratégias de leitura aos alunos, tendo o cuidado de tê-las como um meio para o desenvolvimento de um leitor proficiente, crítico e independente e de não as transformar em um fim. A autora pontua a existência de estratégias a serem utilizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Para o momento anterior à leitura, destacamos dentre as estratégias apresentadas por Solé (1998), (i) a antecipação do tema ou da ideia central com base nos elementos paratextuais, (ii) o levantamento de conhecimento prévio sobre o assunto e (iii) a formulação de expectativas com relação a formatação do gênero. De igual modo, Kleiman (1995) confere importância ao conhecimento prévio para a compreensão de um texto, uma vez que, como pontua a autora, tal conhecimento permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente.

Para o momento da leitura, Solé (1998) aponta estratégias primordiais, como o movimento de (i) confirmação, rejeição ou ratificação das antecipações criadas antes da leitura, (ii) construção do tema, (iii) esclarecimento de inferências ou consulta do dicionário de termos desconhecidos, (iv) formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, (v) construção do sentido global do texto e (vi) identificação das pistas que mostram a posição do autor. Para este momento, Kleiman (1995) também ressalta diferentes níveis de conhecimento que interagem entre si no processo de construção do sentido, dentre eles: conhecimento linguístico, textual e de mundo². Assim sendo, para a formação de um leitor autônomo e também de um produtor de textos competente, é importante que as práticas de ensino de língua auxiliem o discente na progressão contínua de seus níveis de conhecimento

Finalmente, para o período posterior à leitura, são sugeridas estratégias como a troca de impressões a respeito do texto, acompanhada da avaliação crítica do texto. (SOLÉ,1998)

Vale salientar que, segundo Gerdali (2008, p. 02), privilegiar o texto em sala de aula “é aceitar o desafio com o convívio da instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”. É mais que

²“(…) conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos.” (KLEIMAN, 1995 p.13) Conhecimento textual é “conjunto de noções e conceitos sobre o texto (…)” (KLEIMAN, 1995 p. 16) “conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico (...) pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente (...) abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’”. (KLEIMAN, 1995 p. 20).

isso, para o autor, é saber que a escolha feita entre recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que, seguramente, algumas delas serão manuseadas no processo de leitura.

Quando se trata da produção textual, para o linguista Geraldi (2012, p. 65), nos livros didáticos, em geral, as situações de emprego da língua na sala de aula são marcadamente artificiais. Segundo ele, na escola, via de regra, os alunos não escrevem livremente e tal prática torna-se mais artificial ainda na medida em que escrevem textos para o docente “(único leitor, quando lê os textos).” Assim, o que ocorre é que muitos professores oferecem situações de escrita que existem somente nos contextos escolares e que foram elaboradas exclusivamente com a intenção de cumprir as exigências da instituição escolar, pouco contribuindo para a formação de produtores competentes de textos, ou seja, para situações reais e efetivas de uso da língua. Tal crítica não significa, contudo, ignorar a existência de gêneros textuais escolares, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que exigem também uma capacitação para a leitura e escrita.

No que respeita as práticas escolares sobre a oralidade, Marcuschi (2005) salienta o fato de que, nas atividades do dia a dia, é a fala o que mais usamos, embora a escola, ao ensinar Língua Portuguesa, ainda, não lhe dê a devida atenção, se comparada com as atividades realizadas na modalidade escrita. Assim, o autor chama a atenção para a necessidade de se ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que:

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2005, p. 24)

Em relação a essa carência de um trabalho consistente com a oralidade nas aulas de LP, em seu artigo, “Educação da Oralidade ou Cala a boca não morreu”, Miranda (2005, p. 161) nos leva a uma reflexão sobre a crise da oralidade, seja nas instâncias públicas ou privadas de interação — a “falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades” — e ao entendimento de que

Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de LM, mas, em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar. E esse precisa ser um conteúdo de ensino desde os primeiros dias de escolaridade, por trata-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus

padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional. (MIRANDA, 2005, p. 162. Idem, 2006, p. 54)

Neste sentido, Miranda (2005, p. 160) destaca as importantes contribuições trazidas pelo campo das “Ciências Sociais (Havelock, Ong, Graff, Street, R.Thomas, Olson, Tannem, Heath)” para a construção da competência linguística em uma cultura cidadã, salientando para a necessidade do enfrentamento dos preconceitos em relação à diversidade linguística e também, nos dizeres da autora, em relação ao nomeado

“**mito do letramento** sustentado pela GRANDE DIVISÃO; de um lado, a oralidade como imprecisão, pensamento concreto, conservadorismo, primitivismo, atraso, miséria; de outro, a escrita, como precisão, pensamento abstrato, inovação, desenvolvimento social, econômico e científico.” (MIRANDA, 2005, p. 160. Grifo da autora)

Miranda (2006) propõe como estratégias discursivas, a educação da oralidade, uma vez que se considera como sendo um indivíduo letrado aquele que não somente domina as práticas escritas, mas também possui o domínio dos gêneros da oralidade. A autora considera a necessidade de mediação entre oralidade e escrita, apontando como exemplos dos conteúdos fundamentais para o processo de educação linguística “o cultivo do gosto, do respeito, da confiança pela oralidade; a discussão sobre as regras que a governam nas diferentes instâncias interacionais (quando se pode falar; o que se pode falar; como se pode falar.” (MIRANDA, 2006, p. 51).

Sobre a prática de análise linguística Geraldi (2012, pp. 90-91) discorre que a entende como a “recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas [...]” Concorda com essa postura, a Hipótese da via de mão-dupla (MIRANDA, 2006) já citada anteriormente, uma vez que sua proposta de modelagem não se relaciona ao “condicionamento” do pensamento, mas propõe um percurso reflexivo de análise linguística que estimule essa intuição, tolhida, na maioria das vezes, na escola. Assim, tanto os conhecimentos prévios dos discentes, como ponto de partida para a promoção do aprendizado de outros elementos ainda desconhecidos, quanto o contato com os modelos estabelecidos, devem ser levados em consideração.

Cabe, por fim, pontuar que os fundamentos eleitos neste estudo, advindos, via de regra, do campo da Linguística textual, têm o **texto** como a unidade de aprendizagem central do ensino

de LP. Tal visão se coaduna com a perspectiva da MIRANDA (informação verbal)³ em que o **gênero textual ocupa** tal centralidade — uma vez que se tem, quer na Linguística Textual (KOCH e ELIAS, 2014; KOCH, 2015) quer na Teoria de Gêneros (BAKHTIN, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2010) — uma visão processual tanto da produção quanto da recepção da linguagem.

Na Teoria dos Gêneros, segundo Bakhtin (2003) os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Para o autor só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos possuem um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.”

Gêneros são práticas de linguagem convencionalizadas em uma cultura e que integram a rede de construções textuais de uma língua. São muitos e distintos os gêneros de oralidade — conversas, assembleias, palestras, seminários, debates, exposição oral, etc — ou de escrita — cartas, resumos, relatórios, atas, etc.

Tal reflexão, ainda que aligeirada, sobre o Gênero textual, deve-se ao fato de que os documentos que parametrizam o ensino de LP e que serviram de escopo à nossa ação terem-no como uma categoria central organizadora dos conteúdos de aprendizagem.

Os fundamentos que foram expostos nortearam o trabalho com os textos orais e escritos que foram objeto de estudo desta pesquisa-ação. Adiante passaremos à apresentação das bases documentais parametrizadoras de nossa intervenção, quais sejam (i) os PCNs de LP (1998, 2001) e (ii) o Currículo Básico Comum do estado do Rio de Janeiro (2012), no qual se baseia o Plano de Curso Anual do município de Miracema – RJ⁴. O material didático de apoio ao docente (livro didático) será apresentado à subseção 2.2.3.3.

Como anunciado, a equação entre CBC, livro didático e minha intervenção deveu-se ao fato de se tratar de um processo não pontual, que abarcou toda a ação pedagógica que foi desenvolvida, de modo autoral, durante sete (7) meses do ano letivo de 2017 e transformou minhas práticas cotidianas.

³ Miranda (2017), Anotações de sala de aula durante a disciplina Gramática, Variação e Ensino no curso de mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS/UFJF.

⁴O documento que norteia as ações pedagógicas do município e é elaborado por todos os professores separados por área de conhecimento. Este documento, por exigência da equipe pedagógica municipal, é uma compilação do Currículo Básico Comum da rede estadual de ensino.

2.2.2.2 Base documental: os PCNs e o Currículo Básico Comum para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio

Cabe, de início, pontuar a crítica de Geraldi (2012) às mudanças curriculares que vêm ocorrendo no sistema educativo. Para ele, tais mudanças são baseadas em discurso de qualidade na educação, democracia no acesso ao ensino, eficiência e competitividade. No entanto, percebe-se que, na prática, o discurso é outro. Houve um avanço acelerado na busca pela educação de qualidade por meio de uma nova visão teórica, com uma prática antiga e cada vez mais fragilizada e ultrapassada. Apesar dos princípios integradores apresentados nestas propostas, o autor entende que os parâmetros curriculares nacionais permanecem garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os novos objetivos educacionais aos limites puramente disciplinares.

De fato, é longa a distância entre as propostas anunciadas, vinculadas teoricamente ao pensamento brasileiro sobre ensino de LP construído ao longo de várias décadas, e a prática efetivada por tais parâmetros quer na formação de docentes, quer na criação de condições de trabalho em sala de aula. Contudo, para este estudo, a leitura **autoral** de tais documentos foi um passo decisivo no sentido de minha profissionalização.

Iniciamos, assim, evocando os PCNs (1998, p. 32) que apontam que “é dever da escola preparar o aluno para o exercício da cidadania”, o que pressupõe participação social e política e requer o domínio da linguagem em seus diversos contextos de uso. Para tal, é função da escola promover eventos de letramento que levem o aluno a usar adequadamente a língua nas diferentes situações de comunicação.

Os PCNs (1998, 2001) objetivam elevar o padrão do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, considerando que o domínio da língua, oral e escrita, é essencial para que o indivíduo exerça sua cidadania e participe da vida social e política. Através desse domínio, o cidadão se apresenta como um ser que se comunica, tem acesso à informação e é capaz de se expressar com clareza, defendendo seus direitos, refletindo sobre suas escolhas e, assim, produzindo conhecimento. Sendo assim, reconhece-se que a escola é o agente de acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCNs, 2001)

Nessa perspectiva, o documento de Língua Portuguesa apresenta seu principal diagnóstico:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na Escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros

de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (PCNs, Língua Portuguesa, 2001, p. 19).

Os PCNs (1998) reconhecem, neste sentido, a importância da escola nesta tarefa de desenvolvimento da leitura e construção do letramento ao reconhecê-la como sendo o único espaço de acesso e aprendizado de textos escritos para muitos jovens brasileiros, que não têm acesso a material de leitura em outros lugares se não fosse na escola. E, nesse ínterim, confirma a importância, no processo de ensino-aprendizagem, da escolha dos textos a serem trabalhados com os discentes ao afirmar que:

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica) articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (PCN, 1998 p. 36)

O Currículo Básico Comum (CBC) do estado do Rio de Janeiro (2012) – elaborado por um grupo de professores com o apoio de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, teve como matriz de referência documentos oficiais como a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCNs (Orientações Curriculares Nacionais), e as matrizes das principais avaliações externas: ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ. Este é o documento usado pela rede municipal de ensino do município de Miracema e abarcou todas as nossas ações pedagógicas.

Para a disciplina de Língua Portuguesa, o CBC estabelece o trabalho com competências e habilidades, distribuídas em três eixos: **Leitura, Uso da Língua e Produção textual**. O primeiro, focalizando habilidades necessárias ao reconhecimento do gênero determinado para o bimestre, contempla finalidade, estrutura que o compõe, níveis de formalidade, além de mecanismos de compreensão textual, como as inferências. O segundo eixo, pautado no aspecto linguístico, dá destaque, dentre outras questões, a: ortografia, pontuação, semântica das construções, mecanismos de coesão, função dos elementos linguísticos das classes de palavras. O terceiro, por fim, busca, de modo geral, contemplar o exercício de criação do gênero estudado no bimestre.

Existe no currículo uma tentativa, às vezes, não tão bem sucedida, de articulação do uso dos elementos linguísticos com os gêneros textuais em estudo. Esse ponto é um traço de inovação trazido pelo documento. Ele oferece ao professor um aporte teórico bem interessante e bastante conectado às teorias modernas, como a Teoria dos Gêneros (BAKHTIN, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2010;) e também às propostas de trabalho da

língua no texto trazidas pela Linguística Textual (KOCH, 1984, 1989, 1990, 2006, 2008, 2009). Contudo, no plano efetivo da exploração dos aspectos microestruturais dos gêneros, a proposta deixa a desejar, trazendo pouco aprofundamento.

Um ponto que vale ser mencionado é que o currículo não vem acompanhado de nenhuma orientação de trabalho; assim sendo, é preciso que o professor tenha domínio sobre as discussões atuais acerca do ensino de língua. O docente que não estiver atualizado não conseguirá fazer os elos entre os elementos de uso linguístico e os gêneros determinados ou, caso consiga fazer, será de maneira intuitiva, sem a sistematicidade consciente tão cara na construção do saber. Não trabalhará, com isso, as questões de modo articulado, acabando por abordar os assuntos de maneira estanque e desconectada.

De um modo global, o currículo mínimo alcança de maneira muito eficiente, em algumas situações, seu propósito de trabalho, articulando o eixo de uso da língua ao gênero do bimestre; em outras, no entanto, a proposta é incipiente, ou não alcança uma progressão sistemática se considerada no âmbito da relação entre as séries. Em alguns casos assiste-se ainda a subutilização do gênero textual, uma vez que as propostas em nada favorecem a reflexão crítica acerca de pontos fundamentais de sua construção. Outro ponto, ainda frágil e que merece destaque é no que concerne ao trabalho com gêneros orais, que aparecem pouco contemplados no documento.

Mesmo com muitos pontos a serem melhorados, não podemos deixar de reconhecer a sua validade e a perspectiva que propõe de trabalho com a linguagem, já que, além de contemplar gêneros textuais contemporâneos e propor um ensino de gramática reflexivo, valoriza a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro manifesto também na linguagem e pauta-se em uma visão centrada em competências e habilidades. O grande valor dado à leitura e à produção escrita são pontos fortes.

A proposta presente no currículo é voltada para uma prática educacional que priorize diferentes textos, de gêneros diversos que vão sendo inseridos conforme a promoção dos anos de escolaridade:

Assim, para que as competências discursivas básicas (interativa, textual e gramatical) sejam, progressivamente, ampliadas, toda a prática educativa em Língua Portuguesa deve ter, como base, a prática de leitura, com o desenvolvimento de atividades que garantam ao aluno a capacidade de ler diferentes textos, de gêneros diversos, tais como: contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais, charges, propagandas, tirinhas e assim por diante, aos quais denominamos “gêneros textuais”. Os gêneros se repetem ao longo dos anos na proposta curricular, mudando apenas as competências que devem ser desenvolvidas a partir deles, com o aumento progressivo do grau de complexidade das mesmas [...]. (PC-RJ, 2010, p. 6).

Visto que o trabalho interventivo deste estudo visou o desenvolvimento de um projeto voltado para a criação de um Ambiente de aprendizagem, marcado pela Autoria, pelo Protagonismo — no cotidiano de minha sala de aula durante 7 (sete) meses do ano letivo, coube-nos, anteriormente ao desenho das ações utilizadas, uma avaliação dos conteúdos prescritos para o 8º ano de escolaridade segundo o Currículo Básico — Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2012), e então conciliamos esta prescrição obrigatória do Município com as metas deste projeto.

A fim de fornecer maior clareza do que é trabalhado no 8º ano do Ensino Fundamental, série em que se desenvolveu nossa pesquisa, nos quadros abaixo estão explicitados os conteúdos previstos no Currículo Básico do estado do Rio de Janeiro para o ensino de LP, com as respectivas habilidades e competências:

Quadro 1: Gêneros, habilidades e competências. 1º bimestre – 8º ano EF

1º Bimestre Eixo	Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto. - Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto. - Relacionar as informações verbais às não-verbais. - Diferenciar um relatório, um fichamento e um resumo.
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar a estrutura básica do enunciado (<i>sujeito + verbo + complemento + adjuntos</i>). - Selecionar e empregar palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado. - Identificar as marcas linguísticas de impessoalidade. - Reconhecer e utilizar adequadamente as regras de concordâncias nominal e verbal. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos com base em técnicas de relatório, fichamento e resumo.

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/professor/apoio-pedagogico>

Quadro 2: Gêneros, habilidades e competências. 2º bimestre – 8º ano EF

2º Bimestre	
Eixo	Texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (<i>slide</i> , cartazes), debate regrado e seminário
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar fontes de informação variadas para avaliar a sua confiabilidade. - Identificar o texto didático como a base para a construção dos demais gêneros focados no bimestre. - Identificar questões polêmicas. - Reconhecer marcas linguísticas que evidenciem a adequação da linguagem à situação comunicativa envolvendo o grau de formalidade. - Reconhecer a estruturação de uma apresentação oral apoiada em material projetado (<i>slides</i> e cartazes).
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e pesquisar verbetes. - Expandir o enunciado com elementos caracterizadores do substantivo e elementos circunstanciais. - Reconhecer e utilizar conectivos e outros morfemas que orientam o enunciado para determinadas conclusões. - Reconhecer e utilizar as formas nominais dos verbos como componentes de textos dos gêneros em questão. - Reconhecer os termos essenciais da oração. - Identificar particularidades de organização da apresentação oral e do debate regrado.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos do gênero em questão utilizando frases nominais. - Produzir <i>slides</i> e cartazes para a realização de apresentações orais. - Realização de debate regrado.

Fonte: <http://conexoescola.rj.gov.br/professor/apoio-pedagogico>

Quadro 3: Gêneros, habilidades e competências. 3º bimestre – 8º ano EF

3º Bimestre	
Eixo	Cordel e canção
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar os gêneros cordel e canção. - Relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras. - Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais devido a fatores geográficos, históricos e sociais. - Relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal. - Identificar as marcas de oralidade.
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo). - Observar a estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas). - Reconhecer o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas nos gêneros estudados. - Reconhecer os termos integrantes da oração.
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

Fonte: <http://conexoescola.rj.gov.br/professor/apoio-pedagogico>

Quadro 4: Gêneros, habilidades e competências. 4º bimestre – 8º ano EF

4º Bimestre	Eixo	Texto teatral
Habilidades e Competências	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características do gênero dramático. - Relacionar a lógica que presidiu a divisão das cenas aos efeitos criados por tal divisão. - Identificar a função das rubricas num texto teatral. - Reconhecer a importância dos elementos não-verbais como complementos do texto a ser encenado. - Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais geográficas, históricas, de classe ou idade.
	USO DA LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os termos acessórios da oração. - Reconhecer o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e personagens. - Observar o uso de sinais gráficos específicos na estruturação do diálogo. - Observar a inserção de interjeição nas falas das personagens como marca de oralidade.
	PRODUÇÃO TEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Construir (em grupo ou individualmente) um texto teatral (cena ou peça completa). - Produzir comentários críticos a respeito de texto teatral dramatizado (veiculado ao vivo ou através de mídias diversas).

Fonte: <http://conexaoescola.rj.gov.br/professor/apoio-pedagogico>

Nossa intervenção, respeitando as determinações curriculares, utilizou para o desenvolvimento do percurso interventivo os gêneros **artigo de divulgação científica, relatório e resumo**, correspondentes ao 1º bimestre; o gênero **canção** do 3º bimestres, além do gênero **poesia**, utilizado como ação mobilizadora e o gênero **carta pessoal**, oportunizado por uma ação de intercâmbio com um escola pública, conforme detalhamento e justificativas presentes no Caderno Pedagógico.

Apresentadas as bases curricular utilizadas no município de Miracema para o ensino de LP – Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro (2012), passamos às considerações sobre o material didático de apoio ao professor.

2.2.2.3 Material didático de suporte ao professor: o livro didático

Em uma sociedade em que os recursos tecnológicos sofrem cada vez mais inovações e estão mais acessíveis às pessoas, o livro didático faz-se ainda muito presente e, muitas vezes, é o mais importante material utilizado na práxis pedagógica da sala de aula, principalmente nas escolas públicas. Esse recurso pedagógico é tido ainda como o grande referencial por professores e alunos, o que acaba por levá-lo a adquirir tal relevância.

Segundo Silva (2011, p. 47),

o papel do livro didático na prática docente está voltado ao apoio à transmissão de conhecimentos, às tarefas realizadas em sala de aula, bem como ao reforço de informações que o aluno precisa, no momento em que está executando essas tarefas fora do ambiente escolar, principalmente em casa. No entanto, como afirma Perrenoud, tal objeto de ensino pode ser considerado também um entrave à prática docente, sobretudo quando a sua escolha não atende às especificidades da escola em que é utilizado.

Por se tratar de um material largamente utilizado pelo professor em sua prática pedagógica, o LD, assim como outros instrumentos de trabalho, traz vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem, visto que caberá aos educadores saberem como se posicionar frente a este manual para que sua utilização seja realizada de maneira eficaz.

Dentre as vantagens relacionadas ao LD, está o poder que ele possui em fornecer auxílio aos educandos nos estudos realizados fora do ambiente escolar, possibilitando-os a encontrarem respostas para suas dúvidas, além disso, em muitos casos, ele é o único livro que o aluno possui contato fora da escola. Outro fator positivo em relação aos manuais didáticos é que, já há algum tempo, grande parte deles, apresentam atividades de intertextualidade com outras obras, levando os discentes a ampliarem seus conhecimentos. Muitos dos LDs exibem, também, recursos que objetivam aguçar a curiosidade dos alunos na abordagem de determinado conteúdo, isso ocorre quando, por exemplo, trabalham com temas que fomentam a pesquisa em outros suportes, tais como a internet.

Uma das desvantagens que os manuais didáticos podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem é o fato de que as abordagens contidas neles emanam da visão de seu autor, o que traz, através de seu discurso, uma ideologia incorporada. Dessa forma, muitas vezes, é possível perceber que os conteúdos presentes nos LDs são colocados como absolutos, meras prescrições, e por isso não levam os educandos a refletirem sobre eles. Nesse sentido, Souza (2011, p. 27) destaca que o LD é, reiteradamente, visto como “o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.”

Ainda segundo a autora (2011, p. 27), o livro didático funciona como uma “arma” que os professores têm em suas mãos no processo da aprendizagem, logo, cabe a eles ter a habilidade e o bom senso necessários para a realização de um bom trabalho a partir desse material.

A coleção adotada pela instituição na qual este trabalho foi desenvolvido é “Português Linguagens” (Willian Cereja e Thereza Cochar, 2017-2019). A referida coleção foi revista, ampliada e atualizada e, segundo expresso no manual do professor, a obra parte do princípio de

que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata de tampouco omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço da obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passaram a ser vistos também pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *linguística* e da *análise do discurso*.

Em síntese, a proposta da obra é que o ensino de Português, atualmente, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua — a perspectiva da língua como instrumento de ação e de interação social, ou seja, toma-se a linguagem como um processo de interação, o que vai ao encontro da concepção de linguagem na qual está apoiada este trabalho de pesquisa — a concepção interacionista da linguagem. Nesse sentido, em relação às edições anteriores, foi alterado o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de Língua Portuguesa, que passaram a se voltar essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvidos de uma mesma perspectiva textual e enunciativa.

O livro, destinado aos alunos do 8º ano, assim como os demais livros da coleção, é composto por quatro (4) unidades, e cada unidade por quatro (4) capítulos. Dos três (3) capítulos iniciais de cada unidade, dois (2) são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco sessões essenciais: **Estudo do texto**, **Produção de texto**, **Para escrever com expressividade**, **A língua em foco** e **De olho na escrita**. O último, chamado **Intervalo**, é um capítulo especial, pois apresenta um projeto que envolve toda a classe.

Ainda nas páginas de abertura, há uma seção intitulada **Fique ligado! Pesquise!**, em que são sugeridas atividades, dentro ou fora da classe, que consistem em pesquisar, ler, assistir filmes, ouvir certas músicas, navegar pela internet, etc.

Segundo os autores, o livro fundamenta-se no agrupamento proposto pelos autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), assim, os gêneros selecionados para o material didático são organizados cruzando-se os critérios utilizados na proposta dos referidos autores para a estruturação das unidades: (i) esferas de circulação/domínios sociais de comunicação; (ii) capacidades de linguagem; (iii) tipos de texto. Entretanto, após uma análise criteriosa, percebe-se que apesar do LD conter uma grande diversidade de gêneros textuais, mais da metade deles não são trabalhados com foco no estudo sobre o gênero, não sendo mencionados nem mesmo os aspectos formais ou funcionais característicos desses gêneros. E, quando mencionados, muitas vezes, esses aspectos são abordados de forma superficial, sem se levar em consideração a esfera de circulação, os interlocutores e as condições de produção do gênero

textual. Outro ponto negativo que merece destaque é a incoerências com os gêneros prescritos no CBC-RJ (2012) para o ano de escolaridade em questão e o gêneros presentes no LD, o material aborda apenas uma parte deles.

As aberturas de cada unidade contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves e superficiais relacionadas à imagem e ao tema da unidade. Outro ponto que merece destaque é o fato dos capítulos se iniciarem sem explorar os conhecimentos prévios dos alunos, as estratégias leitoras são falhas, assim, cabe ao professor propor ações para tais estratégias.

Vale ressaltar que, no que se refere aos capítulos (menos da metade dos capítulos do livro) que se propõem a um trabalho sistemático com os gêneros textuais, alguns pontos positivos podem ser observados. Dentre eles, pode-se mencionar a ênfase dada às características dos gêneros, as orientações fornecidas para a produção do gênero e a preocupação de aproximar o gênero de seu contexto de produção. Ainda, em relação à produção do gênero, outro aspecto que merece destaque é o trabalho com projetos, pois, se bem desenvolvido, poderá oportunizar a participação do educando como ator social, contribuindo para o exercício da cidadania.

Tendo a **Autoria docente** como uma das categorias que move meu processo interventivo, o livro adotado foi utilizado de modo autoral como suporte em uma das ações de escrita, para tal utilizamos a seção Produção de Texto — O texto de divulgação científica (I) — da Unidade 4 (pp. 209 – 214), (cf. Caderno Pedagógico).

Apresentados os fundamentos teóricos deste estudo, passamos ao capítulo metodológico.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA – A BUSCA DE UMA NOVA IDENTIDADE PROFISSIONAL COMO PROFESSOR-PESQUISADOR

“...nossa nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises, e uma nova identidade é já força de construção de soluções.”

(GERALDI, 2015, p. 92).

As escolhas metodológicas deste estudo envolvem, fundamentalmente, a busca de uma nova identidade profissional. Em meio às crises que venho enfrentando, este desafio de profissionalização, que implica a afirmação de minha **autoria** sobre a ação docente, envolve também a construção de **elos de cooperação** entre todos os atores do processo educativo de modo a buscarmos, juntos, um **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula em que a equação entre educação linguística e cidadã se promova de modo efetivo.

Tais metas apontam, assim, para um **Estudo de Caso**, de natureza interventiva, participativa, em que nos colocamos como **pesquisador-participante** dentro de um modelo de pesquisa nomeado como **Pesquisa-ação**. É o que apresentamos às seções 3.2 e 3.3. Antes, de modo a delimitar o espaço interventivo, apresentamos o *lócus* investigativo desta pesquisa — a escola, seu ambiente social na cidade, a perspectiva da professora-pesquisadora sobre tal realidade, o que levou à definição do objeto de pesquisa deste estudo (seção 3.1).

Com vistas à ação diagnóstica prevista neste projeto, outro fundamento metodológico eleito (seção 3.4) será o uso da **narrativa** como estratégia de pesquisa de modo a captar o percurso de vivências discentes sobre a sala de aula de LP. Na seção 3.5 apresentamos os instrumentos investigativos utilizados. Os instrumentos diagnósticos um (1) e dois (2), a serem usados na etapa inicial do projeto, serão apresentados às subseções seção 3.5.1 e 3.5.2 e os procedimentos analíticos usados para análise dos discursos discentes (Relatos de Experiência) serão expostos à subseção 3.5.2.1. Em 3.5.3 estarão explicitados os instrumentos auxiliares de pesquisa a serem usados durante todo o processo interventivo — os diários de bordo discente e docente.

3.1 O *lócus* investigativo

O *locus* investigativo desta pesquisa-ação é uma turma do 8º ano, composta por 21 (vinte e um) alunos de uma escola pública municipal cidade de Miracema, noroeste do Rio de Janeiro, localizada na região central da cidade. A instituição oferece apenas os anos finais do Ensino Fundamental, com 2 (dois) turnos de funcionamento (matutino e vespertino), atendendo a uma clientela diversificada, com alunos de diferentes faixas etárias, oriundos de vários bairros e da zona rural. Recebe um quantitativo de 691 (seiscentos e noventa e um) alunos, segundo consta no Projeto Político Pedagógico (2015)⁵.

Estruturalmente, a escola funciona em um prédio de CIEPs⁶ que possui 3 (três) andares, 23 (vinte e três) salas de aula, pátio coberto, pátio descoberto, área verde, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, campo de futebol gramado, laboratório de informática com várias máquinas (que não funcionam), sala de vídeo, secretaria, sala de professores, orientação e diretoria, além de sala de recursos e refeitório. Seu espaço físico é atraente, bem conservado e limpo. Não possui ares condicionados e somente este ano, 2017, instalaram apenas 1 (um) ventilador em cada sala, o que não é suficiente.

Acerca dos alunos, consta no PPP (2015), que eles provêm de famílias de classe operária, com renda familiar de um a dois salários mínimos. O nível de escolaridade dos pais, de parte significativa deles, geralmente, é restrito ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo raros os pais com nível superior. As mães trabalham, em sua maioria, como domésticas ou diaristas, a fim de completar a renda familiar, o que faz com que os filhos tenham que auxiliar os irmãos nas tarefas de casa. Muitos alunos que já possuem 16 (dezesseis) anos ou mais, trabalham em supermercados, oficinas mecânicas, casa de família, dentre outros, da cidade.

Grande parte dos nossos alunos vivem em comunidades dominadas por facções criminosas, onde constantemente ocorrem crimes motivados pelo tráfico de entorpecentes noticiados pelos meios de comunicação; a cidade é conhecida pelo intenso tráfico de drogas, levando até apelidos devido a isso (miraconha, miraína)⁷.

Confirmando o exposto acima, artigo publicado recentemente diz:

Um fato interessante, considerando as características em torno da cidade sobre as drogas, foi que a mesma veio a ser apelidada pela população de “miraconha” e

⁵ O PPP da escola sofreu alterações em fevereiro deste ano.

⁶ Os **Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)**, popularmente apelidados de **Brizolões**, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "uma revolução na educação pública do País". Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), tinha, como objetivo, oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

Disponível em: ht.wikipedia.org/wiki/Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica

⁷ Nomes dados devido a alusão feita às drogas maconha e cocaína.

“miraína”, apelidos estes que fazem alusão ao envolvimento do município à maconha e cocaína. Atualmente, pela grande proliferação do crack nas periferias, o município recebeu o apelido de “miracrack” (BARCELLOS e ARAÚJO, 2016, p. 11).

Miracema é considerada uma cidade pequena, possui apenas 26.843⁸ habitantes, segundo últimos dados do censo demográfico fornecidos pelo IBGE, característica que não condiz com a dimensão do domínio e proliferação do tráfico de drogas existente nesta cidade. Para Barcellos e Araújo (2016), a explicação deve-se essencialmente à localização geográfica deste município. Nos dizeres dos autores:

Miracema localiza-se geograficamente num ponto estratégico para este comércio, visto fazer divisa com Minas Gerais, estando a aproximadamente 18 km de um município do Estado de Minas (Palma), e também por localizar-se próximo ao município de Itaperuna, que, atualmente, por ter se tornado uma cidade universitária, abarca uma grande população migrante, com deslocamento de indivíduos dentro de um espaço geográfico e de forma temporária. (BARCELLOS e ARAÚJO, 2016, p. 10)

Essa realidade diversas vezes penetra os muros da escola e se materializa em brigas entre os alunos pertencentes a facções rivais. O tráfico é algo muito comum para a maioria deles. Diariamente, descrevem acontecimentos dessa natureza no local onde moram ou exibem fotos e vídeos em seus celulares de vítimas dessa violência.

No ano de 2015 a escola foi invadida por traficantes armados que diziam ter ido até lá cobrar dinheiro do tráfico para alunos que os deviam; foi uma situação terrível, de muito medo. No ano de 2016 a escola passou a ficar trancada com cadeado e ter a presença de 2 (dois) guardas municipais do lado de dentro e dois do lado de fora, porém mesmo com todo esse cuidado, ainda aconteceram episódios de violência devido ao tráfico em 2017, em proporções muito maiores do que antes.

Acerca do comportamento dos alunos dentro da escola, de um modo geral, professores, direção escolar, supervisão e demais funcionários mostram-se muito insatisfeitos. O discurso é o de que “as coisas estão muito difíceis”, “não me sinto bem quando estou vindo pra cá”, “esses meninos dão medo na gente”, “o domingo é o pior dia da semana, nele vem a depressão de saber que na segunda-feira temos que vir pra cá”, e, ninguém sabe o que fazer! Na tentativa de melhorar a situação, supervisão e direção escolar produziram *folders* contendo informações sobre as regras da escola, os quais estão espalhados em vários locais. Nas primeiras semanas de aula, todos os dias, a tarefa da direção, dos coordenadores e dos professores era ler e discutir

⁸ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/miracema/panorama>

com os alunos o conteúdo presente nos *folders*. Os responsáveis também receberam o material durante a primeira reunião do ano. Entretanto, tal iniciativa, não trouxe qualquer mudança para o cenário; as regras não são cumpridas e a tentativa de amenizar este problema tem gerado outros. Não há atualmente nenhum projeto sendo desenvolvido na escola.

Minha impressão inicial sobre este cenário não era diferente. Como meus colegas, tinha impressão de que estes alunos eram “irrecuperáveis”, de que muitos deles simplesmente frequentavam a escola, mas não sabiam exatamente o que estavam fazendo ali.

Convivo com esses alunos desde 2016 (fui professora de alguns deles no 7º ano) e suas vozes na sala de aula me traziam uma percepção de que o mundo da criminalidade, do tráfico de entorpecentes, presenciado por eles todos os dias, alguns até mesmo dentro de casa, acabou por gerar um sentimento de “aceitação” da realidade, até mesmo de admiração, e, conseqüentemente, de uma falta de perspectiva em relação ao futuro. Quero ilustrar o que foi dito com uma frase que ouvi de um aluno no ano de 2016 (turma de 7º ano) enquanto eu lhe explicava uma atividade. Na terceira vez que eu repetia a explicação por ele não ter entendido, ele me disse: “Tia, não pelega comigo não, pra “vendê” droga, igual aos meus irmãos, num precisa “sabê” português não, o que “nois” já “sabi” já tá “bão”.

Foram situações como essa, em que fiquei sem saber o que dizer/fazer, que me trouxeram ao PROFLETRAS e à escolha de meu objeto de estudo.

Esta é uma breve apresentação de uma dura realidade que me trouxe até este projeto.

Passemos às escolas metodológicas feitas de modo a construir minha nova identidade profissional.

3.2 O Estudo de Caso

Tratando-se de uma pesquisa em um ambiente específico, uma sala de aula de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal, com metas investigativas fixadas em seus atores — alunos e professora — visando à (re) construção de um ambiente propício à aprendizagem, este estudo, metodologicamente, se define como um Estudo de Caso.

Tais metas e as questões delineiam a especificidade e complexidade de um ambiente educacional e desenha para as cenas o objeto de um Estudo de Caso, que segundo, Yin (1989, p. 23 apud GODOY, 1995, p. 25), trata-se de

uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o

fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza (sic) múltiplas fontes de evidência.

O Estudo de Caso é um método específico de pesquisa de campo que prevê a investigação dos fenômenos à medida em que ocorrem, ou seja, de modo processual. É, pois, uma abordagem metodológica que implica a busca por compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos, simultaneamente, vários fatores (ARAÚJO, C., et al., 2008).

Tal método de pesquisa envolve o “como” e o “porquê”, propiciando o estudo do fenômeno em sua ambiência e oferecendo, embora de maneira não obrigatória, uma espécie de roteiro que organiza o trabalho com o objeto. Para explicar melhor, citando Gil (1995), Ventura (2007, p. 384) diz que, “não há rigidez no Estudo de Caso, todavia esse tipo de pesquisa oferece um roteiro que se organiza em (1) delimitação da unidade-caso; (2) coleta de dados; (3) seleção, análise e interpretação de dados; (4) elaboração de relatório.”

Como lembra Gomes (2008), os críticos deste tipo de estudo pontuam que um de seus maiores perigos é o da perda de rigor metodológico, a escassez de bases de generalização e a participação subjetiva do investigador no processo, influenciando na pesquisa. Esse ponto de vista indicado pelo autor, não é partilhado por Yin (2005), que vê nesse modelo um método rigoroso de pesquisa.

André (2005) pontua que os estudos de caso vêm sendo utilizados na investigação de fenômenos por diversas áreas do conhecimento como a Sociologia, a Psicologia, os Estudos Sociais. Na Educação, esses estudos iniciaram-se a partir da década de 60, porém com um sentido mais estrito que das outras áreas: surgiram como um “estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula.” (ANDRÉ, 2005, pp. 13-14)

É nessa perspectiva que procuramos definir este estudo, guiado por um questionamento — Como transformar as aulas de Língua Portuguesa em um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem? — Assim, tenho um ambiente definido, restrito e complexo: a minha sala de aula de Língua Portuguesa do 8º ano do EF II da rede pública municipal de Miracema/RJ, composta por 21 alunos. Neste sentido, vale pontuar que as generalizações analíticas alcançadas neste estudo de caso estarão circunscritas **a este espaço e ao nosso tempo de pesquisa.**

Por se tratar de um Estudo de Caso em que o pesquisador é também o pesquisado — um professor-pesquisador de sua própria prática — esta pesquisa se define ainda como uma pesquisa-ação, conforme passamos a explicitar.

3.3 A pesquisa-ação e o professor-pesquisador

Devido ao caráter investigativo e interventivo deste trabalho, a pesquisa-ação se revela como a metodologia adequada para tal finalidade.

Como aponta Morin (2004, p. 56):

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

Morin (2004) também pontua que essa proposta de pesquisa, quando comparada à empregada pela ciência pura, atende de forma mais eficiente aos estudos centrados no âmbito educacional, uma vez que a escola apresenta-se, em sua heterogeneidade, como uma instituição de grandes complexidades que não são facilmente generalizáveis.

Segundo Brown (2001), pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Portanto, qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação.

Como tal abordagem da pesquisa-ação implica participação e ação com vistas à transformação, ela pode ser entendida como pesquisa-ação integral (PAI), que, de acordo com Morin (2004, p. 60), “é aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até, engajado.”

Para Morin (2004), neste método de pesquisa — pesquisa-ação — é necessário compreender que tal procedimento requer uma participação dos atores em todas as etapas do processo, pois busca um ideal a ser atingido; não é, pois, uma pesquisa aplicada no sentido tradicional que não depende da ação de todos os atores.

A pesquisa-ação dá condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001). Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica imensa da pesquisa em educação, especialmente, sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

Como já apontado, a finalidade global dessa pesquisa-ação integral é alcançar a mudança. Nesse processo, o autor atenta para o fato de que a pesquisa necessita da adoção de uma perspectiva de desenvolvimento em espirais capaz de permitir, em vários momentos, a revisão da ação e do pensamento. Essa característica é muito valiosa, pois dá dinamicidade à pesquisa e oportuniza a construção efetiva de um novo fazer pedagógico, já que valoriza uma postura de ação e reflexão contínua. A mudança, nessa configuração, é uma aliada, uma vez que seu objetivo é estar sempre explorando novas vias para melhorar a qualidade das intervenções. (MORIN, 2004)

A pesquisa-ação participativa ou integral assume o discurso, como mostra Morin (2004), que toma o homem como sujeito de sua história, valorizando a participação ativa e o potencial transformador desencadeado pela construção, por meio do diálogo com os pares, de uma consciência crítica. Há nela, uma valorização do vínculo entre teoria e prática e o favorecimento da interdisciplinaridade. Assim, “o discurso é o entendimento que passa da espontaneidade a um esclarecimento favorecendo o engajamento.” (MORIN, 2004, p.78)

Morin (2004, p. 83) diz que a “ação é a palavra que define a pesquisa-ação”. Dentro dessa proposta, ela se configura como cooperativa e mais coletiva, permitindo assim, a problematização de sua própria eficácia. É válido ainda destacar que a ação, conforme pontua o autor, pode “preceder, acompanhar ou seguir a reflexão.” No caso da pesquisa-ação, ele complementa que “o que interessa é, sobretudo, o acompanhamento ou a simultaneidade do saber e da ação.”

Para o mesmo autor (2004), a participação do docente em pesquisas traz uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, o que representa ainda um novo dinamismo aparentemente preventivo contra o estresse. Nesta linha, o docente, como ator participante, se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles.

É nesse sentido que busquei delinear minha ação enquanto professor-pesquisador. Assim, este estudo, com vistas a uma ação estratégica que requer a participação dos atores, se define metodologicamente pela pesquisa-ação, identificada como uma atitude inovadora de criação do saber na qual teoria e prática estão integradas.

3.4 A narrativa como estratégia metodológica de captação das vivências discentes para investigação

Para Moita Lopes (2002, p. 64), as narrativas “são instrumentos que usamos para fazer sentido no mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos”. O Homem escreve sua vida antes mesmo de lhe dar uma forma literária, seja através de um diário, memórias, correspondências, (auto)biografias. Assim, a história de uma vida acontece na narrativa. É o que nos diz Delory-Momberger (2008, p. 56. Grifo da autora) de forma mais específica:

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

Compreender o humano, a partir de uma Ciência Humana, “constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem, aqui é o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57). O tempo passado está, a cada momento, sendo revisitado por interpretações retrospectivas. Para a autora “a forma da vida que construímos (nossa biografia) está submetida a uma perpétua reconfiguração.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58)

As narrativas nos oferecem um movimento de empatia, que significa nossa capacidade humana, de forma colaborativa, de dividir sentimentos, emoções, ideias. Mas isso não se dá de forma homogênea. Há um jogo entre o outro e mim, e vice versa. A compreensão dessa relação mediada pela narração requer um processo de reflexividade. Delory-Momberger (2008, p. 60) chama essa interação de “heterobiografia”, ou seja, “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem.” Assim como nos apropriamos de uma música, de um poema, o fazemos com a narrativa do outro, tomando-a a partir do universo de “expectativas, projetos e interesses de quem o recebe.”

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados neste processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada.

Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele

também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores ... “considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369)

Esperamos, com o Relato de Experiência vivida, instrumento de pesquisa usado neste estudo (cf. Introdução e subseção 3.5.2), que os alunos (re)conheçam-se e conheçam o outro e dessa forma consigam (re)criar a história de si mesmos. Tal Relato de Experiência vivida (cf. seção 3.5.2) não deve, contudo, ser entendido como a realidade do que foi vivenciado por eles. A narrativa é a percepção que temos da realidade e não a realidade em si.

Na próxima seção (3.5), apresentamos os instrumentos de pesquisa utilizados nas para as ações diagnósticas e interventivas. Na subseção 3.5.1 temos o questionário socioeconômico e cultural, em 3.5.3 explicitamos os instrumentos de pesquisa auxiliares no processo interventivo — os diários de bordo.

3.5 Os instrumentos de investigação para ações diagnóstica e interventiva

Os instrumentos utilizados para a obtenção do diagnóstico inicial (Etapa 1) e final (Etapa 3), foram: (i) um questionário que privilegia o delineamento dos aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos participantes da pesquisa e (ii) duas questões que propõem a construção de um relato escrito de experiência desses sujeitos acerca de seu percurso de vivências como alunos de LP.

Em relação ao questionário socioeconômico e cultural, reportamo-nos ao modelo já utilizado por pesquisadores de nosso macroprojeto (BRASIL, 2015, ISHIKAWA, 2015, FRANKLIM, 2016 e SOUZA, 2016) (cf. seção 2.1), promovendo algumas alterações no formato e conteúdo. Vale ressaltar que o questionário utilizado pelas autoras supracitadas foi construído tomando por base modelos usados por outros pesquisadores de nosso macroprojeto em sua primeira etapa, quando vinculado ao PPG/Linguística: Lima (2009), Bernardo (2011), Fontes (2012), Siqueira (2013), Loures (2013), dentre outros. Como firmamos à Introdução, este projeto integra uma rede de pesquisa em que muitos caminhos são levados adiante, de forma a ratificá-los, aprofundando-os, ou retificá-los.

3.5.1 O instrumento investigativo 1: questionário socioeconômico e cultural

O questionário socioeconômico e cultural dos alunos — o primeiro instrumento investigativo — serviu à construção do perfil dos discentes, sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Os dados foram submetidos a uma **análise quantitativa**, seguida de um **exercício interpretativo** baseado nos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2 e em outros aportes.

Replicamos o questionário a seguir, tal qual, entregamos aos alunos na sala de aula.



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

Instrumento 1 - Questionário

Nome:
Idade:
Sexo: M (<input type="checkbox"/>) F (<input type="checkbox"/>)
Religião:
Bairro em que mora:

1- Como você se considera?

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

VAMOS FALAR SOBRE SUA FAMÍLIA!

2 - Com quem você mora?

3 - Quantas pessoas moram com você?

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

4 - Quantos irmãos/ irmãs você tem?

- a) Nenhum
- b) Um
- c) Dois
- d) Três
- e) Quatro ou mais

5 - A casa em que você mora é:

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

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

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

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

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

8- Qual é o trabalho de seu pai / responsável? _____

9- Qual é o trabalho de sua mãe / responsável? _____

10- Com relação à frequência com que **seus pais/responsáveis** desempenham as atividades abaixo listadas, sinalize com um X:

Meus responsáveis	Às vezes	Sempre	Nunca
Leem Livros online ou em formatos digitais			
Leem Livros Impressos			

11- Indique com que frequência **você e seus responsáveis realizam, juntos**, as atividades descritas abaixo:

	Às vezes	Sempre	Nunca
Fazer as refeições à mesa com os familiares			
Conversar sobre sua escola, suas tarefas			
Ir ao Cinema			
Ir ao Teatro			
Ir a shows de música ou dança			
Ouvir Noticiários no rádio			
Ouvir outros programas no rádio			

Assistir filmes/ séries na TV			
Assistir Noticiários na TV			
Assistir outros programas na TV			
Ir a museus ou exposições de arte			

VAMOS FALAR SOBRE VOCÊ!

12- Você trabalha ou já trabalhou?

() Sim () Não

13- Que tipo de trabalho você realiza ou realizou? _____

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

O QUE VOCÊ LÊ?

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

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

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

VAMOS FALAR SOBRE SUAS ATIVIDADES!

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

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

17- Você já foi reprovado?

- a) Não, nunca.
- b) Sim, uma vez.
- c) Sim, duas vezes.
- d) Sim, três vezes ou mais.

18- Quais dessas atividades você costuma fazer no computador?

- a. Escrever trabalhos escolares
- b. Digitar dados ou informações
- c. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados
- d. Consultar ou pesquisar informações
- e. Montar páginas ou fazer programas de computador
- f. Fazer cursos à distância
- g. Pagar contas
- h. Enviar e receber e-mails
- i. Comprar pela internet
- j. Jogar ou desenhar
- k. Navegar por diversos sites ou redes sociais
- l. Copiar músicas em equipamentos eletrônicos
- m. Entrar em páginas e grupos de bate-papo ou discussão
- n. Assistir vídeos online

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

3.5.2 O instrumento diagnóstico e avaliativo inicial e final: Relato de Experiência

O segundo instrumento usado na etapa investigativa objetiva ouvir o que os discentes têm a relatar sobre suas experiências enquanto estudantes de LP. Para tal, utilizamos também o modelo de projeto anteriores, como replicamos a seguir:

Abaixo temos o modelo usado para a coleta do relato inicial:

Caro(a) aluno(a),

Gostaríamos muito de saber sua história como estudante de Língua Portuguesa. Fale-nos sobre suas experiências mais marcantes, tudo aquilo que você se lembra em relação ao ensino de Língua Portuguesa, às aulas em si, aos conteúdos que aprendeu etc..

Capriche! E tente se lembrar o máximo possível!

A coleta do relato final foi feita nos seguintes moldes:

Caro(a) aluno(a),

Nosso objetivo é conhecer melhor suas vivências como aluno(a) de Língua Portuguesa neste ano de 2017. Então, vamos lá?! Relate os fatos que mais marcaram você em relação às aulas de Língua Portuguesa, aos colegas, aos conteúdos aprendidos, etc. Conte-nos tudo que julgar importante!

O Relato de experiência colhido no início do projeto foi submetido, na Etapa diagnóstica inicial (cf. Introdução), a uma simples análise de **conteúdo**. Na última etapa de nossa ação interventiva (Etapa 3: diagnóstica e avaliativa final) procedemos a uma análise do discurso dos dois Relatos baseada na Semântica de *Frames* e seu projeto lexicográfico *FrameNet* (cf. subseção 2.1.1), como passamos a descrever.

3.5.2.1 Procedimentos de análise diagnóstica e avaliativa final dos Relatos de Experiência

Para análise dos Relato de Experiência dos alunos no ambiente escolar, utilizamos a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e o projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal>), conforme apresentado à subseção 4.3.1.

A organização do *corpus* e sua análise serão feitos a partir de uma metodologia de análise do discurso (BRASIL, 2015) em desenvolvimento em nosso macroprojeto, respeitando-se as seguintes etapas a seguir:

- (i) Digitação do *corpus* específico colhido;
- (ii) Etiquetagem para preservar a identidade dos sujeitos investigados dos relatos dentro do seguinte modelo: A8-1 (Aluno 1 do 8º ano); A8-2 (Aluno 2 do 8º ano) e sucessivamente.
- (iii) Descrição — a partir de uma categoria semântica central: o *frame* — das cenas evocadas pelos relatos discentes utilizando metodologia da rede lexicográfica *FrameNet*; levantamento de Unidades Lexicais (ULs) e das Unidades Construcionais (UCs) nas narrativas; Descrição de *frames* emergentes no discurso discente — criação de novos *frames* — caso não estejam descritos pela *FrameNet*.
- (iv) Quantificação (frequência de ocorrência) de *frames* e Elementos de *Frames* (EFs);
- (v) Interpretação dos resultados semânticos, com base em outros campos teóricos, como Educação, Linguística Aplicada e outros campos de diálogo necessários para a compreensão da realidade educacional em estudo, qual seja, a minha sala de aula de LP.

3.5.3 O Diário de Bordo discente e docente como instrumento auxiliar do processo investigativo

Elegemos para o acompanhamento do processo interventivo a criação de um diário de bordo para o professor-pesquisador e para os discentes. Tal procedimento replica, ainda uma vez, escolhas metodológicas exitosas dos quatro (4) projetos anteriores do PROFLETRAS vinculados ao nosso macroprojeto (cf. Introdução).

Em relação ao professor, este diário visa a um relato contínuo da experiência vivida, com sua avaliação — os ganhos, os avanços e também os retrocessos, as dificuldades enfrentadas durante o período de vigência deste projeto. Já no caso dos alunos, propõe-se a criação de um caderno personificado, com relatos, opiniões sobre as novas vivências em sala de aula de língua Portuguesa. Imagens destes cadernos e alguns registros considerados relevantes estão disponibilizados em nosso Caderno Pedagógico.

Com o percurso metodológico já delineado, passamos adiante, para o capítulo 4 (quatro) no qual apresentaremos as análises das ações diagnósticas, avaliativa e interventiva.

4 ANÁLISES: AÇÕES DIAGNÓSTICA, AVALIATIVA E INTERVENTIVA

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves (1933 – 2014)

No presente capítulo são apresentadas as ações diagnósticas e interventivas (cf. seções 4.1 e 4.2) integrantes desta pesquisa e a análise dos resultados alcançados (cf. seção 4.3). O detalhamento de todo o percurso percorrido durante este Estudo de caso, encontram-se descritos no Caderno Pedagógico a que este documento está vinculado (cf. Introdução). Nele, constam as ações interventivas descritas passo a passo, documentadas com fotos, vídeos, materiais produzidos pelos alunos, tudo devidamente justificado e acompanhado por quadros dos “Apontamentos diagnósticos” e “Indicadores de ação”. Os Diários de bordo docente e discente, instrumentos auxiliares da pesquisa também são disponibilizados; através deles é possível que se tenha uma dimensão mais pessoal e mesmo afetiva de todo o processo.

4.1 Análise da ação diagnóstica inicial

Os primeiros dados que apresentamos a seguir (subseção 4.1.1), obtidos através de uma análise quantitativa e qualitativa, foram apurados a partir de um questionário socioeconômico e cultural (cf. subseção 3.5.1) aplicado no início deste estudo em que traçamos o perfil dos discentes (21 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II) a fim de delinear nossas ações interventivas. Tal diagnóstico nos proporcionou um melhor entendimento do cenário investigado e assim foi possível uma maior clareza em relação aos nossos objetivos. Para facilitar a compreensão das análises apresentadas organizamos os dados investigados em gráficos e tabelas.

Na subseção 4.1.2, apresentamos a análise de **conteúdo** do primeiro Relato de experiência dos discentes (cf. subseção 3.5.2).

4.1.1 O perfil socioeconômico e cultural dos discentes

De modo a imprimir maior clareza, os resultados das análises do perfil socioeconômico e cultural dos discentes estão organizados em três (3) categorias, a saber:

- 1) **Perfil dos discentes:** (i) Dados gerais: Sexo / faixa etária/ Etnia/ Orientação Religiosa; (ii) Práticas culturais e de letramento; (iii) Avaliação pessoal de comprometimento e pontualidade com as tarefas; (iv) Trabalho; (v) Usos da tecnologia (computador); (vi) Atividades de lazer;
- 2) **Estrutura familiar:** (i) Número de pessoas que moram com você; Quantidade de irmãos; Com quem mora; Condição da habitação;
- 3) **Progenitores:** (i) Nível de escolaridade; (ii) Ocupação profissional; (iii) Prática de leitura de livros; (iv) Frequência de atividades e ações realizadas em família.

Passemos a apresentação das análises, começando pelo perfil dos discentes.

1) Perfil dos discentes:

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

Tabela 1 – Perfil dos discentes – dados gerais

Faixa etária	%	Sexo	%	Etnia	%	Orientação Religiosa	%	Reprovação	%
13 anos	65%	Feminino	70%	Pardo	45%	Católico	60%	Nunca	65%
14 anos	10%	Masculino	30%	Negro	35%	Evangélico	20%	Uma vez	20%
15 anos	20%			Branco	15%	Espírita (umbandista)	5%	Duas vezes	15%
16 anos	5%			Amarelo	5%	Testemunha de Jeová	5%	Três/mais	0%
				Indígena	0%	Não responderam	10%		

Através dos dados apontados, verificamos que a maioria dos discentes se encontra na faixa etária de 13 anos (65%), idade teoricamente adequada para quem está cursando o 8º ano. Entretanto, apesar desse dado positivo, 25% encontram-se na faixa etária entre 15 e 16 anos.

Um dado positivo é o baixo índice de reprovação constatado; a maioria (65%) dos alunos nunca foram reprovados, dado que equivale aos que se encontram dentro da faixa etária

apontada pelos documentos oficiais (65%). 35% deles declararam já terem sido reprovado uma ou duas vezes.

Nota-se um desequilíbrio entre o número de meninas e meninos, prevalecendo o sexo feminino com 70% dos discentes. A etnia negra é a prevalente, somando pardos e negros temos um percentual de 80%. A orientação religiosa é cristã (85%), prevalecendo católicos (60%), seguido de evangélicos (20%).

A cerca das atividades culturais e de letramento dos discentes, o questionário revelou a frequência das práticas de leitura e os suportes mais utilizados, a dedicação extraescolar ao estudo e os meios de comunicação eleitos para se informarem, como demonstrado nas tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Frequência das práticas de leitura

Leituras			
	Sempre %	Raramente %	Nunca %
Livro	25%	75%	0%
Jornal online	10%	20%	75%
Jornal impresso	0%	20%	80%
Revistas online	0%	40%	65%
Revistas impressas	5%	25%	75%
Blogs	5%	65%	35%
Posts	40%	35%	30%
Mensagens	80%	15%	0%
Outros	7%	60%	5%
Nulos			

Ao analisarmos os indicadores que se referem à leitura, na tabela 3, percebemos que 75% dos alunos raramente leem livros e 25% sempre executam essa prática, o que dimensiona que essa atividade faz parte, ainda que em pequena proporção, da vida diária dos discentes. 80% dos alunos nunca leem jornais impresso, 75% também nunca leem jornais e revistas *online*. Percebe-se que os *blogs*, bem como os jornais e revistas, impressos ou *online*, não despertam o interesse deles. Entretanto, 80% sinalizam que diariamente fazem a leitura de mensagens contra 0% que diz nunca fazer este tipo de leitura. 40% leem *posts* diariamente, 35% raramente. Dessa forma, é possível constatar que o **celular é o suporte mais utilizado pelos discentes** e que a

leitura está presente no cotidiano, mas focalizada em gêneros da mídia eletrônica digital que promovem a interação *online*.

Nos dados apresentados, constata-se que a escola deve promover mais efetivamente outras práticas de leitura, apresentar aos alunos vários suportes, assim como uma maior diversidade de gêneros.

Tabela 3 – Meio de informação mais utilizado

Meio de comunicação para se informar	
Internet	95%
Televisão	30%
Rádio	5%
Jornais e revistas impressos	0%
Nenhum deles	0%

Através da Tabela 3, verificamos que, entre os veículos de informação mais utilizados pelos discentes, a internet ocupa um lugar de destaque, representando 95% das escolhas, já a televisão aparece com 30%, o rádio com apenas 5% e os jornais e revistas impressos, como já apurado na tabela anterior, não faz parte das práticas letradas dos meus alunos. Uma justificativa para tal — além do perfil socioeconômico dos alunos (cf. 4.1.1) — é o fato de a cidade não possuir nenhuma banca de jornal ou revista, assim como também não possuir nenhuma livraria.

Os dados obtidos imprimem, de modo relevante, a marca das novas tecnologias, como a internet, nas práticas de letramento dos alunos. Os resultados deixam evidente esta presença em sua rotina, influenciando no comportamento de leitor e servindo também de fonte de desenvolvimento de um modo de produção de textos, tanto escritos, quanto orais, já que a comunicação por mensagens requer este atributo. Assim, mesmo à margem socioeconômica da sociedade, partilham, ao seu modo, o mundo da mídia eletrônica.

Diante de tais constatações, vale ressaltar a necessidade da escola em se adequar a este novo sujeito histórico, fruto do atual cenário cultural da sociedade globalizada, em que a todo momento novas formas de interação humana surgem e, de acordo com Takaki (2012, p. 5), “inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo aparecem e possibilitam convivências variadas na sociedade digital.” Assim, o discurso de que os jovens da atualidade não leem, não escrevem e se comunicam mal precisa ser repensando, levando em consideração tais formas de práticas interacionais na sociedade hodierna.

Estes dados apurados em nosso diagnóstico apontam caminhos para novas práticas, conforme afirma Merije (2012, p. 40), da “união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando.”

Outro dado investigado relacionado ao perfil estudantil, diz respeito à dedicação do aluno a tarefas escolares em sua rotina fora da escola, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4 – Tempo dedicado aos estudos extraclasse

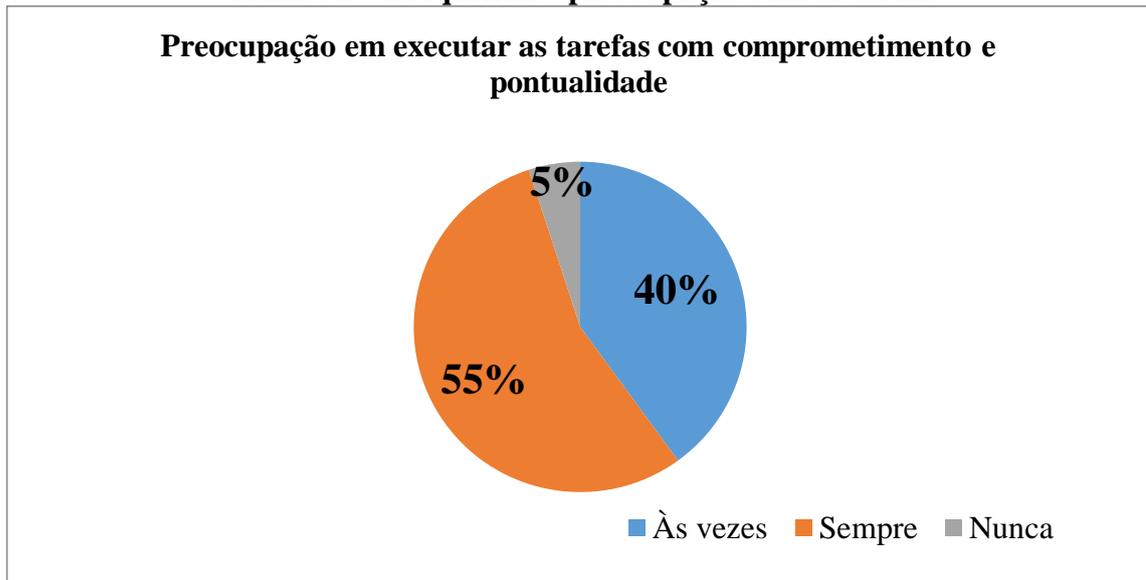
Horas dedicadas ao estudo fora do colégio	
Nenhum dia, apenas nas vésperas da prova	45%
Nenhum dia, apenas assiste às aulas	10%
Um dia na semana	15%
Dois dias na semana	10%
Três dias na semana	10%
Superior a três dias na semana	10%

Apesar de 45% dos discentes terem respondido que dedicam, pelo menos, um dia da semana para estudos em casa, a maioria (55%) não se preocupa em manter uma rotina de estudos fora do espaço escolar, desses 55%, 45% deles disseram estudar apenas em véspera de provas e 10% somente assistem às aulas. Esses dados confirmam a dificuldade inicial de se obter dos discentes a realização de atividades enviadas para casa.

Tal resultado sinalizou para a necessidade de se fazer um trabalho de conscientização. Ao invés de executar todas as tarefas na sala de aula, vimos a necessidade de despertar no aluno a vontade de estudar também fora do ambiente escolar. Muito mais do que um auxílio no processo de aprendizagem, atividades de estudo extraclasse despertam responsabilidade, reflexão e senso de organização.

Contudo, é válido salientar, que as atividades realizadas extraclasse não podem ser vistas como protagonistas, já que não substituem as atividades realizadas dentro de sala de aula, mas é fato que são um complemento importante. Por isso, é fundamental saber balancear os conteúdos e escolher as melhores opções extraclasse. Um requisito importante para o sucesso de uma atividade extraclasse é, sem dúvida, oportunizar ao aluno a vivência e o aprofundamento do conteúdo apresentado em classe.

Gráfico 1 – Frequência - preocupação com as tarefa



No Gráfico 1, que evidencia a preocupação com a pontualidade e o comprometimento dos discente com suas atividades, temos que 55% sempre possuem essa preocupação, 40% deles pontuam que às vezes se preocupam e apenas 5% admitem que nunca têm essa preocupação. É um fator positivo que a maioria se considere atenta às tarefas que desempenha, contudo este resultado não condiz com a realidade observada pela professora na sala de aula, além de ser contraditório em relação aos resultados apurados na Tabela 4, em que a maioria revela pouca preocupação em manter uma dedicação aos estudos fora da escola. Logo, podemos concluir que podem até ter preocupação com as atividades, o que não significa que cumpram com os seus compromissos escolares.

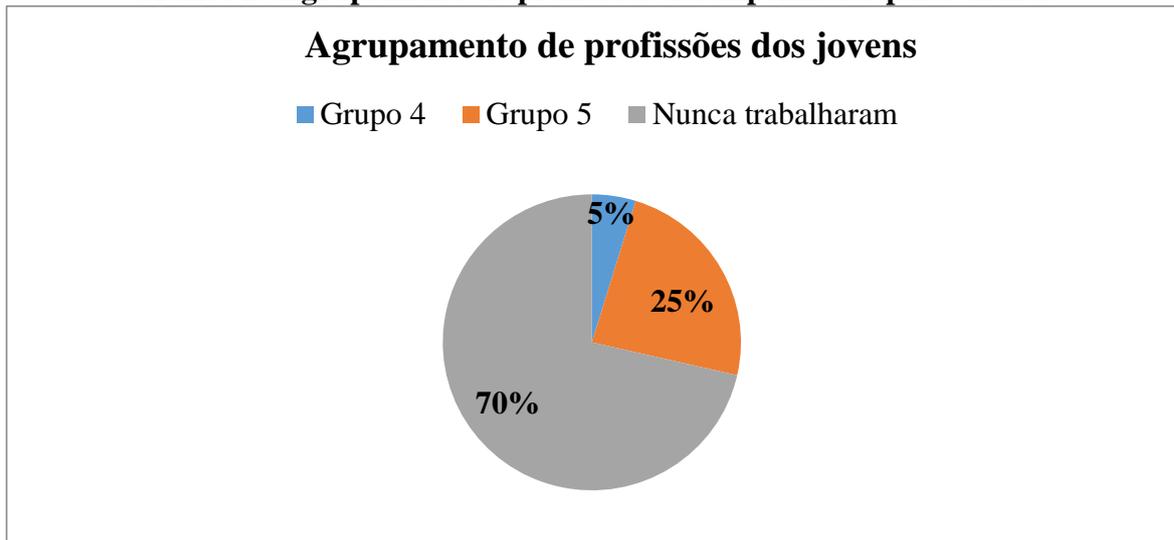
Em relação ao âmbito laboral, o nosso interesse era saber se os jovens trabalhavam ou já tinham trabalhado.

Tabela 5 – Perfil discente - trabalho

Você trabalha ou já trabalhou?			
Sim	30%	Não	70%

Dos alunos investigados, que possuem idade entre 13 (a maioria) e 16 anos, 70% disseram não trabalhar, ocupando-se apenas com as atividades estudantis; os outros 30% afirmaram contato com o universo do trabalho. Desses, 25% executam tarefas possíveis de serem reunidas no grupo 5 e 5% enquadram-se nas profissões do grupo 4, conforme apresenta o Gráfico 2:

Gráfico 2- Agrupamento de profissões desempenhadas pelos alunos



Profissões pertencentes aos grupos 4 e 5 reúnem as atividades em que não é exigido um grau de instrução mais elevado para serem exercidas, como Ensino Médio completo ou curso superior. No grupo 5, especialmente, agrupam-se as profissões em que predominam atividades informais, que requerem domínio físico, o chamado trabalho “braçal”, como faxineira, pedreiro, carregador, garçom e manicure. Tais profissões são comumente exercidas sem a necessidade de vínculo empregatício formal.

A construção dos agrupamentos das profissões, mostrado no Quadro 5 abaixo, segue os padrões do questionário socioeconômico dos processos seletivos da Universidade Federal de Juiz de Fora e é o mesmo utilizado nos estudos de caso desenvolvidos anteriormente em nosso macroprojeto de Loures (2013); Brasil (2015); Ishikawa, (2015); Franklim (2016); Souza (2016):

Quadro 5 – Agrupamento das profissões

AGRUPAMENTO DE PROFISSÕES
AGRUPAMENTO 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.
AGRUPAMENTO 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel;

grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1º grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

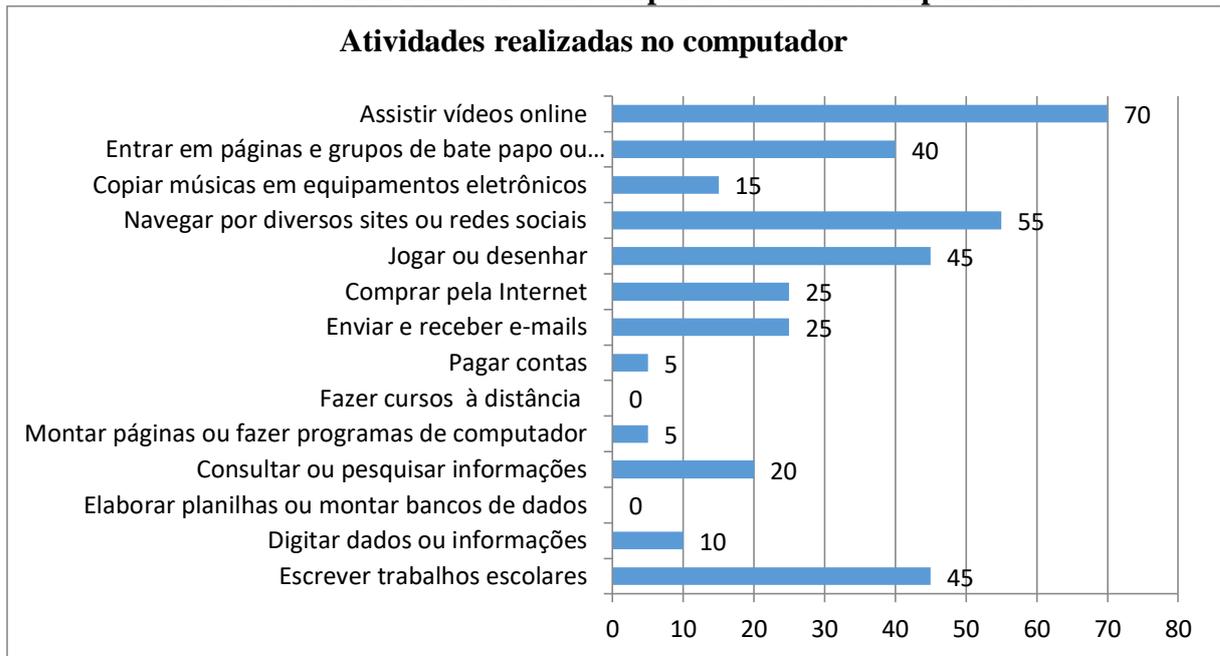
AGRUPAMENTO 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes.

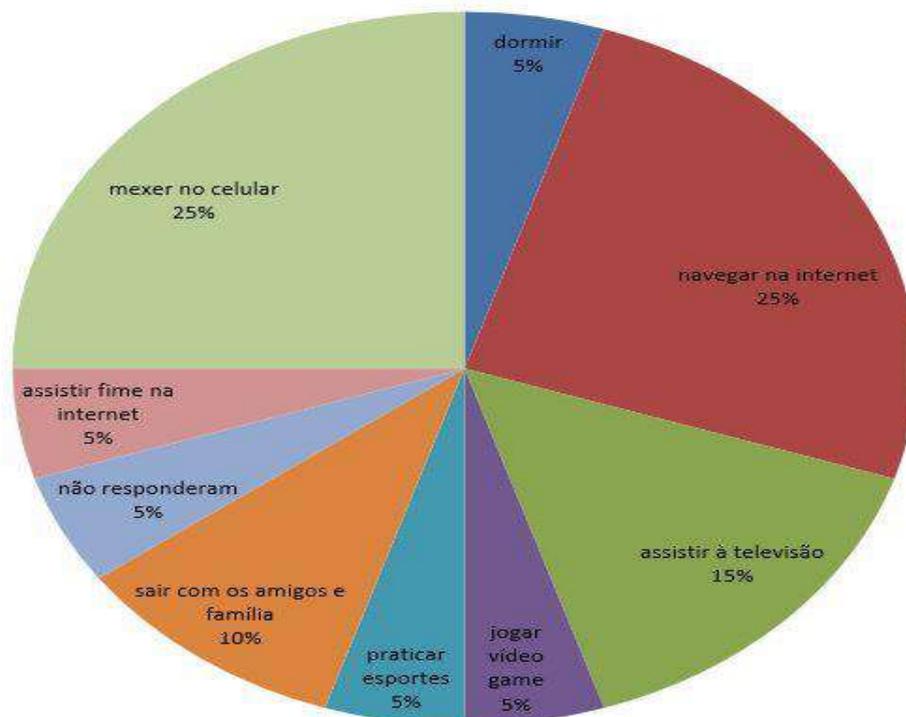
AGRUPAMENTO 6: Do lar.

A seguir, o Gráfico 3, demonstra os usos que os alunos fazem do computador, ou seja, quais são as atividades de letramento digital mais frequentes utilizando esta ferramenta.

Dentre as atividades mais apontadas pelos discentes estão, assistir vídeos *online* (19%), navegar por diversos *sites* ou redes sociais (15%), jogar ou desenhar e escrever trabalhos escolares — ambas atividades foram apontadas por 13% dos alunos. Em relação a esses apontamentos, vale salientar, que os alunos não possuem hábito de acessar a *internet* por meio de computadores; para tal finalidade, sempre utilizam o celular, objeto indispensável na vida deles. A escola, há 3 (três) anos aproximadamente, não possui laboratório de informática, os computadores foram retirados para serem substituídos por máquinas modernas que ainda não chegaram. Logo, esses alunos, não têm o hábito de utilizarem computadores, conforme dito anteriormente.

Gráfico 3: Atividades realizadas pelos alunos no computador

Abaixo, no Gráfico 4, estão os dados apurados sobre as práticas sociais consideradas pelos discentes como lazer. Conforme podemos notar, tais dados confirmam, de maneira contundente, o papel das tecnologias na vida dos alunos:

Gráfico 4 – Atividades de lazer dos alunos

Os dados demonstrados no Gráfico 4 evidenciam que as atividades de lazer relacionadas ao uso da Internet são as mais expressivamente assinaladas pelos estudantes; somadas representam 55% das ocorrências. As outras atividades apontadas são: assistir à televisão (15%), sair com amigos e familiares (10%) e, com (5%), cada aparecem praticar esportes, dormir e jogar vídeo *game*. Não responderam a questão 5% dos alunos.

Resultados apontados anteriormente (Tabela 3 – Meios de informação mais utilizados) acentuam ainda mais que o uso da Internet é uma prática muito valorizada entre os discentes. O Gráfico 4, também vem ao encontro dessa afirmação; as atividades que os alunos mais realizam no computador, todas estão diretamente vinculadas ao uso da internet. Estes sujeitos, membros de uma geração nativa digital, denominada pelos sociólogos de Geração Z⁹, compreendem muitas dessas novas descobertas tecnológicas como essenciais e cotidianas. Tapscott, (2010, 17), considera que “para os mais jovens, a tecnologia aparenta ser como o ar: essencial, porém invisível.”

Bauman (2011, p. 23) explica que este é um dos reflexos da Pós-modernidade em que o mundo é “online” cumpre seu papel: a troca “veloz” de informações; a veiculação rápida de notícias; o contato constante com o outro, sem que se “perca tempo” com encontros face a face; a “multiplicação infinita de possibilidades de contatos plausíveis e factíveis”

Acreditamos que o mundo digital não representa uma ameaça às práticas de letramento, entretanto, sabemos que no mundo multimidiático, dominado pelas redes sociais, os desafios sempre vão existir. Assim, concordamos com Araújo J. C. (2007), sobre a importância de se refletir a respeito da ampliação de possibilidades de usos concretos, reais, das mídias digitais na promoção de novos letramentos que envolvam as habilidades sociais desenvolvidas através da colaboração e do trabalho em rede, possibilitando aos discentes resolver problemas coletivamente.

Passemos ao delineamento da estrutura familiar dos discentes investigados.

2) Estrutura familiar:

Para delinear o perfil dos discentes em relação à estrutura familiar, os indicadores utilizados quantificaram a número de pessoas que moram com o aluno, quantos irmãos ele possui, com quem mora e qual a condição da habitação.

⁹ A **Geração Z** é a definição [sociológica](#) para definir a [geração](#) de pessoas nascidas de 1995 até 2010 (estende-se até os dias atuais). As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem [nativas digitais](#), muito familiarizadas com a [internet](#), [compartilhamento de arquivos](#), [telefones móveis](#), não apenas acessando a rede de suas casas, mas também pelo [celular](#), estando assim “extremamente conectadas”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Z. Acesso em: 17 fev. 2018.

A Tabela 6 a seguir apresenta dados sobre a família e a moradia dos discentes:

Tabela 6 – Dados: família e moradia

Pessoas que moram com você		Quantidade de irmãos		Com quem mora		Moradia	
1 a 3	55%	Nenhum	5%	Pai/mãe	9%	Própria	85%
4 a 7	45%	Um	20%	Parentes	40%	Alugada	10%
8 a 10	0%	Dois	25%	Padrasto/madrasta	25%	Emprestada	5%
Mais de 10	0%	Três	35%	Avô/Avó	16%		
		Quatro ou mais	15%	Só irmãos	0%		
				Tio/tia	10%		
				Outros	0%		

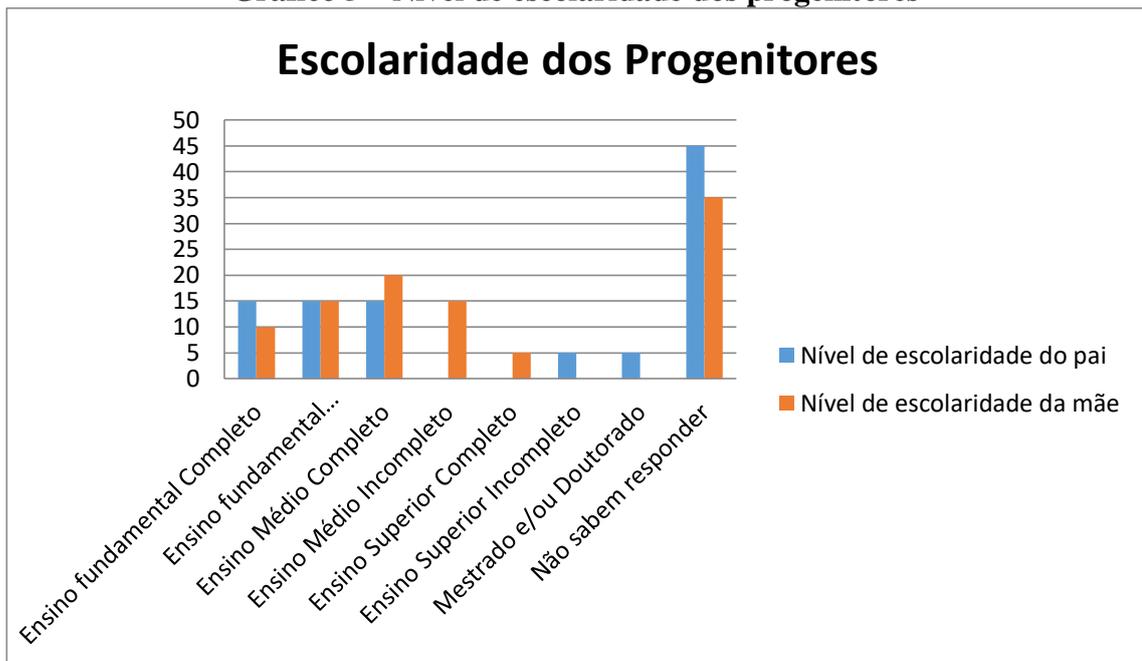
A partir dos dados da Tabela 6, verifica-se que o total de moradores varia de 1 (uma) e não ultrapassa de 7 (sete) pessoas e que a maioria deles possuem três irmãos (35%), 25% possuem 2 (dois) irmãos, 20%, apenas 1 (um) irmão, 15% possuem 4 (quatro) ou mais irmãos e apenas 5% não possuem irmãos. Os dados sobre a organização familiar dos discentes revelam que a minoria deles possui uma estrutura familiar dita “canônica” em nossa sociedade, qual seja aquela em que os filhos moram com o pai e a mãe; somente 9% deles vivem com os pais. A maioria (40%) vive com parentes, 25% com padrasto ou madrasta, 16% com avós e 10% com tia ou tio. Em relação a essa constatação sabemos que — para além dos dados deste instrumento — muitos alunos da nossa escola convivem com a triste realidade de terem pai ou mãe na condição de presidiários; em algumas situações ambos se encontram sob regime penal, fato que provavelmente justifique que a maioria deles resida com parentes. De qualquer forma, não são jovens desassistidos, em condição de abandono familiar. Um dado positivo é o fato de 85% das famílias dos alunos possuírem casa própria, 10% pagam aluguel da moradia e 5% residem em casa emprestada.

3) Progenitores:

Para as análises dos progenitores dos alunos, consideramos o nível de escolaridade, a ocupação profissional, as práticas de leitura e a frequência de atividades e ações desempenhadas em família.

Sobre a análise do nível de escolaridade, temos os dados presentes no Gráfico 5, abaixo representado:

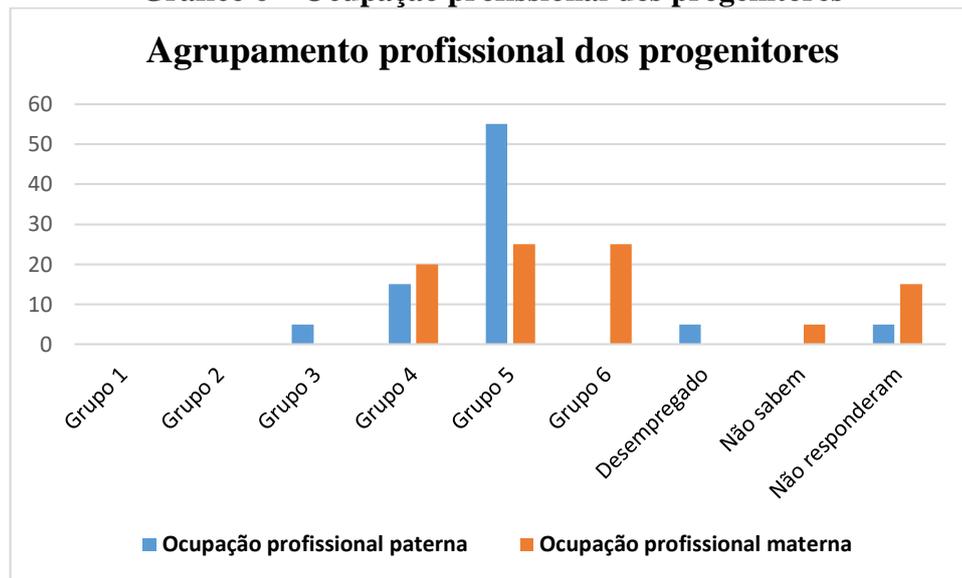
Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos progenitores



Analisando os dados disponíveis relativos à escolaridade, sinalizamos um nível maior de educação formal para as mães. 20% delas possuem o Ensino Médio completo, contra 15% dos pais. Somente 5% das mães possuem o Ensino Superior Completo e também 5% dos pais. O nível de especialização, mestrado e/ou doutorado é representado por um quantitativo de 5% dos pais. O fato importante a ser considerado retratado neste Gráfico 5 é que a maioria dos alunos não sabem informar sobre a escolaridade dos seus progenitores (45% deles não sabem a escolaridade do pai e 35% a da mãe). Isso se justifica ao observarmos os dados expressos na Tabela 6 (Família e moradia) em que, ao responderem com quem moram, 81% dos discentes apontaram morar com parentes, dado que nos leva deduzir que nem mesmo têm conhecimento, ou se tem, são insuficientes em relação ao pai e à mãe.

A seguir, o Gráfico 6, traz as análises da ocupação profissional dos progenitores, em que verificamos que os pais reúnem-se, nos grupos 4 e 5, sendo que o grupo 5 representa a maioria. As mães, por sua vez, concentram-se nos grupos 5 e 6, como mostra o gráfico 6, representado a seguir.

Gráfico 6 – Ocupação profissional dos progenitores



Válido, também nesse gráfico, é a sinalização do percentual de discentes que não sabem a ocupação profissional da mãe e os que não responderam sobre pai e a mãe. Essa ausência de explicitação de informações novamente nos leva a inferir que os discentes não têm conhecimento, ou se tem, são insuficientes em relação ao pai e à mãe, devido à falta de convivência com os mesmos, conforme apontado na Tabela 6.

Adiante, na Tabela 7, revelamos os dados relativos às práticas de leitura de livros dos progenitores.

Tabela 7 – Frequência de leitura de livros dos progenitores

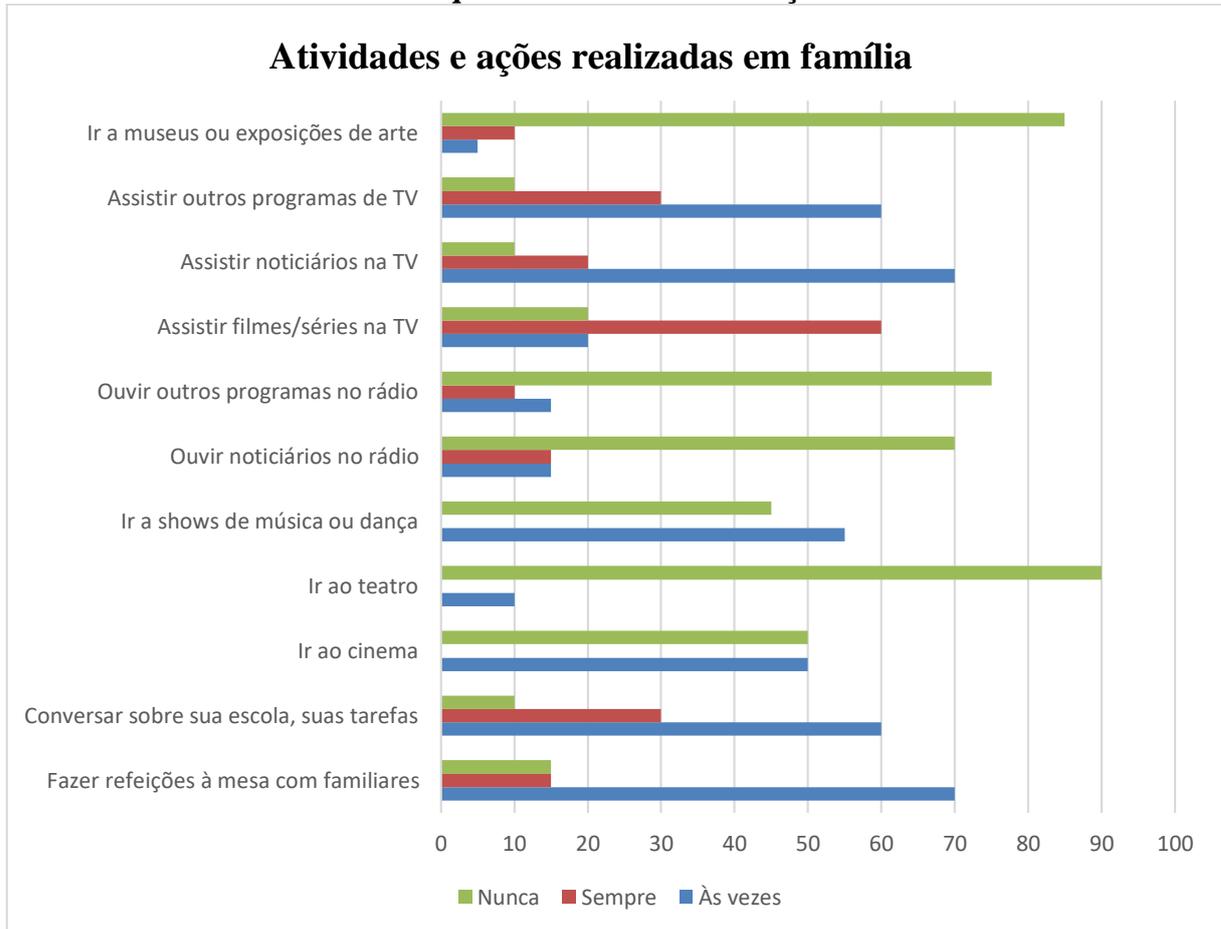
Leituras de livros dos progenitores				
	Sempre		Nunca	
	%	As vezes	%	%
Livros <i>online</i> ou em formatos digitais	10%	25%	65%	
Livros impressos	5%	25%	70%	

Através destes dados constatamos que a maioria dos progenitores não possuem o hábito de leitura de livros. Segundo os discentes declararam, 70% deles (progenitores) nunca leem livros impressos e 65% nunca leem livros *online* ou em formatos digitais. Considerando-se a importância da família no processo de estímulo e aquisição do hábito da leitura, esses dados assinalam um fator negativo — a ausência de leitores-modelo na convivência familiar. Assim, fica evidente a necessidade de a escola promover ações cotidianas para o desenvolvimento de práticas leitoras.

As atividades e ações que visam à integração da família também foram alvo da pesquisa. Buscamos averiguar de que maneira alunos e demais membros da família se relacionam, que práticas sociais (rotinas familiares, lazer e cultura) realizam conjuntamente.

Os dados apurados relativos a tais atividades e ações realizadas entre familiares e alunos estão dispostos no Gráfico 7, abaixo, e aparecem organizadas em níveis de frequência.

Gráfico 7 – Frequência de atividades e ações em família



É possível verificar no gráfico de frequências acima que as atividades/ações realizadas com os responsáveis, como fazer às refeições à mesa (70%), conversar sobre a escola e tarefas (60%), assistir noticiários (70%) e outros programas na televisão (60%), ir a shows (55%), foram perspectivadas como não frequentes, a maioria das alunos declararam que só ocorrem às vezes. Contudo, em relação às programações televisivas, merece destaque — inclusive dentre todas as demais atividades e ações que figuraram na pergunta deste quesito — a atividade assistir filmes/séries, 60% dos discentes declaram ser uma prática frequente entre eles e seus familiares.

As atividades culturais, ir a museus ou exposição de arte (85%) e ao teatro (90%), foram apontadas como atividades que nunca ocorrem, isso se deve ao fato de Miracema/RJ ser uma cidade pequena, interiorana, que não oferece este tipo de programação. Logo seria impossível, aqui, obtermos dados positivos. Ouvir programações de rádio também é uma atividade que não faz parte do cotidiano dessas famílias.

Assim, por meio dos resultados apresentados no Gráfico 7, podemos concluir que a única atividade de integração frequente que ocorre nessas famílias, refere-se a assistir filmes/séries na televisão, fato que se caracteriza, atualmente, como um hábito entre adolescentes e jovens. Por conseguinte, uma interpretação possível é a de que, por se tratar de famílias de baixo poder aquisitivo, via de regra, não possuem mais de um aparelho televisor, o que os obriga a compartilharem a mesma programação. Além disso, tais práticas não se configuram como momentos de interação mais efetiva, uma vez que, de fato, ou o silêncio vigora nestes momentos ou disputa-se a voz com a TV.

Tais dados traduzem a ausência de trocas de experiências em família na vida cotidiana. Com isto, várias oportunidades de formação de afetos e valores são desperdiçadas. Essa carência de laços familiares, somada à opacidade de valores vivenciada em uma Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), se reflete diretamente nas condutas desses sujeitos em sala de aula, dada a dificuldade de se relacionarem verdadeiramente com outras pessoas.

Concluídas as análises dos dados promovida a partir do primeiro instrumento diagnóstico (Questionário socioeconômico e cultural), a seguir, no Quadro 6, apresentamos uma síntese do perfil dos sujeitos de nossas ações interventivas:

Quadro 6 – Síntese do perfil socioeconômico cultural dos discente

SÍNTESE DO PERFIL DISCENTE INDICADORES DE AÇÕES

- Prevalência de adequação de faixa etária ao ano de escolaridade (8º ano), (75% possuem entre 13 e 14 anos);
- Desequilíbrio em relação ao número de meninas e meninos, (70% são meninas);
- Etnia prevalente: negros e pardos (80%);
- Religião prevalente: católica (60%), seguida da evangélica (20%);
- Destaque para a falta de comprometimento dos discentes com rotina de estudos extraclasse;
- Maior parte dos discentes não trabalha (70%);

- Relevância para o uso da internet como uma prática muito valorizada, utilizada para leitura, como fonte de informação, atividade de lazer;
- Práticas de leituras, essencialmente voltadas para gêneros virtuais;
- Não provenientes de famílias muito numerosas (o máximo de 7 pessoas);
- A maioria dos discentes não moram com os pais (81%) e as moradias são majoritariamente são próprias (85%);
- As profissões exercidas pelos progenitores se enquadram nos grupos 5 e 6, e não exigem um nível alto de escolaridade para que possam ser exercidas;
- Um percentual significativo não sabe informar o nível de escolaridade dos progenitores, dentre os que informaram, o EF completo e o médio representa a maioria;
- Não possuem leitores-modelos na família, 70% dos responsáveis não leem livros;
- Possuem baixo nível de atividades realizadas conjuntamente com familiares, o que indica pouca presença de adultos na sua formação afetiva e moral;
- Não são jovens desassistidos em termos de condição de abandono familiar.

4.1.2 Análise de conteúdo dos Relatos de experiência iniciais

De posse dos Relatos iniciais de experiências vividas como alunos de LP ao longo da vida escolar realizados pelos discentes, efetuamos uma ligeira análise de seus conteúdos com a intenção de coletar apontamentos que nos auxiliassem a refletir e reconsiderar as práticas pedagógicas realizadas durante o processo interventivo. A análise mais aprofundada destes Relatos estava reservada para a etapa diagnóstica e avaliativa final, com vistas a uma comparação de perspectivas discentes no tempo (antes e depois) e apuração dos resultados alcançados (cf. subseção 4.3.3).

A análise dos dados apurados forneceu importantes indicadores para as ações interventivas deste estudo, visto que me permitiram melhor conhecer os meus alunos, seus relacionamentos familiares, suas práticas interacionais, seus valores, incluindo suas práticas de letramento. Assim, me guiaram a pensar o que, de fato, minhas aulas deveriam lhes proporcionar de modo que os objetivos estabelecidos para este estudo fossem alcançados: construir um ambiente propício ao ensino e aprendizagem promovendo uma educação

linguística e cidadã, permitindo a meus alunos uma participação consciente, crítica e eficiente nas práticas sociais dentro e fora da escola.

Conforme já explicitado, a ação interventiva realizada em minha sala de aula baseou-se também, de forma modelar, nos Estudos de Caso desenvolvidos no Macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/-; FAPEMIG- APQ-02405-09; PNPD/CAPES, 2011-2014) e “Ensino de Língua Portuguesa- da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14). Tais estudos, mapearam a crise da sala de aula e apontaram possíveis caminhos para o seu enfrentamento, assim, ergueram a rede de cooperação em que esta pesquisa que apresento se engajou norteada por quatro categorias centrais que voltamos a apontar: Protagonismo, Autoridade e Autoria docentes, Modelagem e Rede de cooperação (cf. 2.2.1).

Passemos à configuração do processo interventivo.

4.2 A intervenção: construindo um ambiente de ambiente de aprendizagem para uma educação linguística e cidadã

A proposta assumida neste trabalho teve como foco a ressignificação do espaço escolar, numa perspectiva abrangente, com ênfase no ambiente físico e humano de maneira a atingir a minha sala de aula de LP e seus agentes norteadores — professor e alunos. Isto posto, buscamos a construção de um **Ambiente de aprendizagem** que favorecesse a construção de uma ação pedagógica que implicasse uma equação entre **Educação Linguística e Cidadã** (cf. Introdução e cap. 3).

Para atingir tais metas, foram usadas, ao longo de todo o processo interventivo, **diversas** estratégias de ação respaldadas no **trabalho em grupo** (cf. subseção 2.2.2.4.1) – duplas, grupos menores e maiores, grupão com toda a classe, alunos monitores, leitura de poesias, participação em eventos públicos (sarau, palestra, visita a museu), rodas de conversa, estabelecimento de pactos consensuais de convivência e assembleias. Todo o conjunto de atividades teve em foco as categorias **Protagonismo discente, Autoria e autoridade docente, Rede de cooperação e Modelagem** (cf. subseção 2.2.1).

Outra estratégia fundamental foi o **acompanhamento avaliativo contínuo** do processo de modo que foi possível avaliar, reavaliar e planejar cada ação desenvolvida. Para tal finalidade, fizemos uso dos Diários de bordo docente e discente ao **longo do processo**, guardando a memória, passo a passo, dos avanços e dos tropeços.

Diante do exposto, o processo interventivo de natureza não-pontual que apresento a seguir — desenvolvido cotidianamente durante um período de 7 (sete) meses no ano letivo de 2017 — foi estruturado em três etapas, a saber: (i) Projeto 1: Sarau Coração de Estudante: construindo um ambiente de aprendizagem com poesia e música; (ii) Projeto 2: A língua e a ciência: desvendando textos expositivos; (iii) Projeto 3: Trabalhando valores e o gênero oral assembleia de classe.

Nesta seção, os projetos serão apresentados sucintamente, pois, no Caderno Pedagógico, no qual este documento dissertativo está inserido, foram detalhados em suas ações, trazendo também reflexões dos alunos, as minhas reflexões e os indicadores de avanços e recuos. Há também os registros de exemplos de produções de alunos, documentações em foto e vídeo, trechos dos diários de bordo dos alunos e da pesquisadora-participante.

O Projeto 1, **“Sarau coração de estudante: construindo um ambiente de aprendizagem com poesia e música”**, deu-se a partir de um grave episódio de violência em que percebemos a necessidade urgente de instauração de um Ambiente de aprendizagem, sem o qual seria verdadeiramente impossível ir em frente com a meta de promoção de um letramento cidadão. Logo, é importante ressaltar que este projeto 1 não fazia parte do desenho inicial da nossa proposta de intervenção, representando o primeiro desafio enfrentado.

Diante do exposto, os gêneros poesia e canção foram escolhidos como uma estratégia de sensibilização, já que possibilitam o estímulo aos sentidos, viabilizam a reflexão, favorecem a capacidade crítica, desenvolvem o imaginário e propicia a liberdade de expressão. Objetivamos através da fruição estética estabelecer condições mais favoráveis para o enfrentamento daquele ambiente hostil e para a criação paulatina de uma **Rede de Cooperação** erguida sobre os pilares de **ações protagonistas**.

Dadas as motivações, o Projeto 1 organizou-se em três etapas:

- DINÂMICA 1: A poesia na sala de aula;
- DINÂMICA 2: A música Coração de Estudante - para tratar da violência sem falar de violência na sala de aula;
- DINÂMICA 3: O sarau Coração de Estudante – união da poesia e da música.

As dinâmicas propostas neste projeto 1, estiveram voltadas para as práticas de oralidade, para a importância de se promover a interação em instâncias públicas, envolvendo assim regras de comportamento social. Os gêneros poesia e canção foram o foco do trabalho em sala de aula de maneira sensibilizadora, lúdica, dialógica e provocadora.

As ações propostas neste Projeto 1, pautaram-se na “Hipótese da via de mão-dupla” que pressupõe o diálogo contínuo entre o Conhecimento do Aluno (o velho, o dado) e o Conhecimento do Outro (o novo – o modelo) (MIRANDA, 2006, p.59), (cf. seção 2.2.2).

O Projeto 2 “a língua e a ciência: desvendando textos expositivos”, continuou focado na construção do Ambiente de aprendizagem e teve como objeto de aprendizagem central dois gêneros de natureza expositiva, “agrupamento do EXPOR”, (DOLZ e DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121) — artigo de divulgação científica e relatório de experiência científica, ambos prescritos pelo CBC/RJ (SEEDUC-RJ, 2012) para o 8º ano do EF. A promoção do estudo de tais gêneros textuais foi ancorada na categoria Modelagem e teve como objetivo levar até ao aluno conhecimentos produzidos pela ciência e que são importantes para a ampliação não só do seu repertório linguístico — implicando o conhecimento dos gêneros em questão com suas estratégias linguísticas e discursivas peculiares — como também para sua inserção neste universo, cujo acesso, via de regra, lhe é negado devido à circulação restrita desta ordem discursiva.

Assim, o Projeto 2 se estruturou a partir das seguintes dinâmicas:

- DINÂMICA 1: Aprimorando as estratégias leitoras do gênero “artigo de divulgação científica”;
- DINÂMICA 2: Produção do gênero “artigo de divulgação científica” a partir da exploração de textos modelares;
- DINÂMICA 3: A experiência lúdica e tecnológica na divulgação científica - viagem ao Centro de Ciências/UFJF;
- DINÂMICA 4: Relatando a experiência científica no Centro de Ciências/UFJF.

As ações desenvolvidas neste Projeto 2 tiveram como metas o desenvolvimento da competência leitora, de práticas de escrita a partir da utilização de modelos textuais reais dos gêneros em questão, de práticas linguísticas e interacionais favoráveis a um Ambiente de aprendizagem cooperativo, além da capacidade de refletir e avaliar o processo de construção do ambiente propício à efetiva aprendizagem.

Neste ponto, é necessário ressaltar a presença, neste Projeto 2 e no que se segue (Projeto 3), de um pequeno momento destinado à leitura de poesias (“A poesia de cada dia”), ora no início, ora no final de cada aula. A poesia foi mantida devido ao grande interesse dos alunos em tal gênero e também pelo reconhecimento da poesia como propiciadora do desenvolvimento imagético, linguístico e também como mediadora do prazer pela leitura, prática que nossos alunos precisavam desenvolver.

O último projeto, Projeto 3 “trabalhando valores e o gênero oral assembleia de classe”, teve como objetivo o fortalecimento de nosso Ambiente de aprendizagem de modo a alcançar todos os alunos. O objeto de aprendizagem central eleito foi o gênero oral “Assembleia de classe”, visando favorecer o diálogo e criar a oportunidade para que os participantes se sentissem pertencentes ao grupo e responsáveis por esse.

As dinâmicas foram escolhidas visando a promoção do autoconhecimento e do reconhecimento do outro a fim de fortalecer a reflexão sobre as condutas individuais e coletivas, a consolidação da importância da incorporação de práticas dialógicas para a resolução de conflitos e tomadas de decisões visando ao bem coletivo.

A composição do Projeto 3 se deu da seguinte maneira:

- DINÂMICA 1: trabalhando o auto e heteroconhecimento;
- DINÂMICA 2: implementação da assembleia;
- DINÂMICA 3: a assembleia;
- DINÂMICA 4: Culminância – “a poesia de cada dia”

Através das ações deste projeto buscamos dar voz aos discentes e desenvolver sua autonomia, promovendo momentos de reflexão e de diálogo, buscando construir um caminho democrático para a resolução de conflitos.

Uma das experiências vivenciadas durante este processo de intervenção que merece um destaque especial foi a Culminância do momento da poesia (“A poesia de cada dia”) que contou com a troca de experiências poéticas através de um intercâmbio com o Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Este intercâmbio proporcionou aos alunos — dentre muitos outros ganhos — um maior entendimento da importância da adequação do uso da língua à situação comunicativa, tornando-os mais preocupados com a escrita, além de um admirável aumento da autoestima. As cartas, os livros, o carinho fizeram com que se sentissem valorizados. Além disso, houve um encantamento pelas poesias Haicais e por terem conhecido (virtualmente) os alunos que produziram o livro.

Conforme já foi dito, todos os projetos aqui apresentados de modo resumido, encontram-se devidamente esmiuçados, descritos e justificados em nosso Caderno Pedagógico que tematiza o processo de intervenção experimentado durante 7 (sete) meses no cotidiano de minha sala de aula, por isso, este documento dissertativo traz apenas um roteiro sucinto das ações desenvolvidas.

Diante disso, passemos a uma avaliação da experiência vivida em sala de aula durante o percurso de aplicação dessas propostas.

4.3 A análise da experiência por intermédio da interpretação dos resultados

A presente seção traz a interpretação dos resultados alcançados durante nosso percurso interventivo a partir da análise dos *Relatos de Experiências* discentes iniciais (subseção 4.3.1) e finais (subseção 4.3.2) e dos apontamentos realizados nos quadros Indicadores do ambiente em sala de aula (cf. Caderno pedagógico) sustentados, ainda, pelos instrumentos auxiliares de pesquisa utilizados – Diários de Bordo discente e docente (subseção 4.3.3).

Passemos, então, à análise dos primeiros relatos.

4.3.1 A leitura semântica do Relato de Experiência inicial

Nessa etapa, procuramos compreender, através de narrativas (cf. seção 2.1 e 3.4), as concepções dos discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e explorar suas experiências como alunos dessa disciplina ao longo de toda a escolaridade. Tal processo possui um grande valor, pois ao se dar voz aos alunos, cria-se uma oportunidade de desenvolvimento do ambiente de ensino e aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa que beneficiará tanto os alunos quanto a professora nos caminhos para a construção do conhecimento.

Tais relatos, retomados na ação final deste estudo — Ação diagnóstica e avaliativa final (cf. Introdução), foram analisados por meio da Semântica de *Frames* e do Projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/home>) (cf. subseção 2.1.1) e sua versão em Português *FrameNet* Brasil (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Para a interpretação dos resultados obtidos da análise semântica utilizamos, também, leituras de outros campos do saber, apresentados ao Cap.2 (cf. subseção 2.2.2).

A análise desenvolvida advém de um recorte sobre os dados em que levamos em conta apenas os *frames* mais frequentes e mais relevantes de modo a responder à questão educacional posta pelo instrumento de pesquisa. Assim, *frames* com uma frequência abaixo de três (3) ocorrências não foram tratados em nossa investigação.

Com vistas à clareza desta discussão, retomamos aqui a questão apresentada aos alunos neste instrumento:

Caro (a) aluno (a).

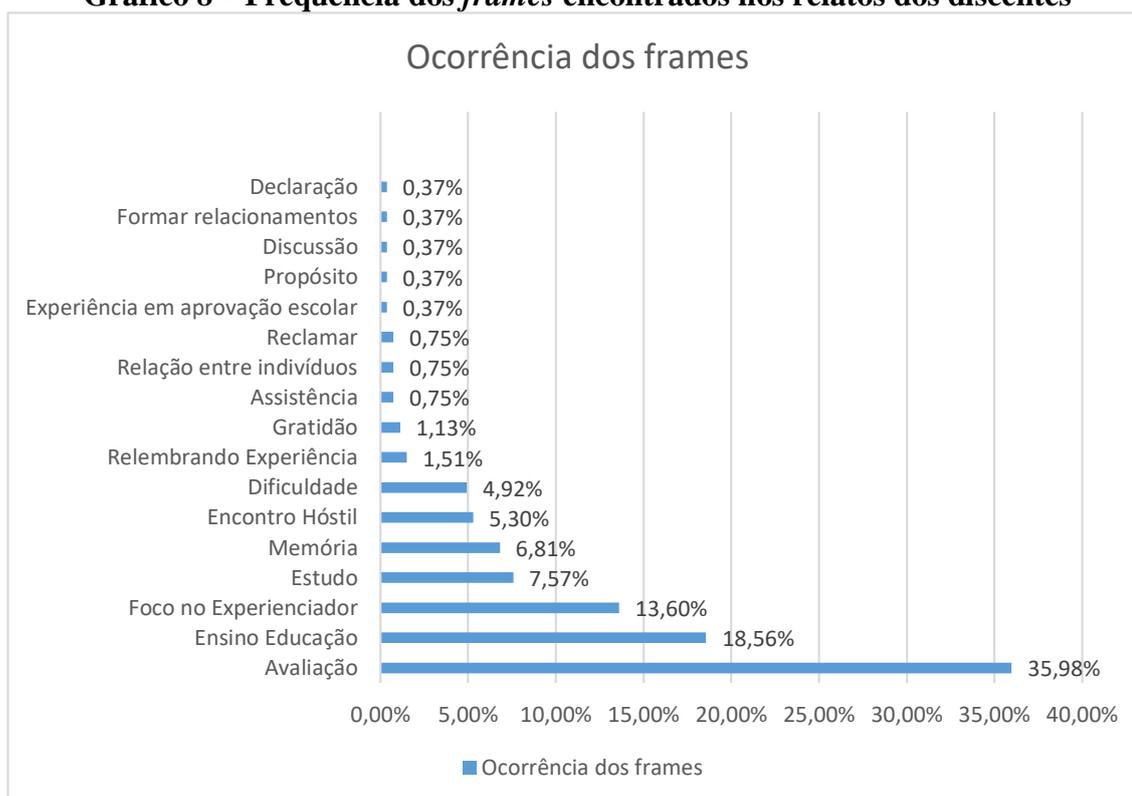
Gostaríamos muito de saber sua história como aluno de Língua Portuguesa. Fale-nos sobre suas experiências mais marcantes, tudo aquilo que você se lembra em relação ao ensino de Língua portuguesa, às aulas em si, aos conteúdos que aprendeu, etc.

Pedimos para que os alunos nos contassem suas experiências mais significativas ao longo de **todo** a trajetória escolar, que as avaliassem, enquanto aprendizagem e nos dissessem se essas experiências os marcaram de forma positiva ou negativa. Assim, é possível reconhecer que alguns *frames* evocados nas narrativas — os de maior frequência, como **Avaliação, Ensino_Educação, Foco_no_Experienciador, Estudo e Memória**, são suscitados pelo próprio instrumento de pesquisa. Tal interseção entre a voz do pesquisador e do sujeito pesquisado é inevitável; cabe, pois, explicitar tal implicação da pesquisa e pontuar que os conteúdos semânticos com que os alunos preencherão os EFs que constituem a valência de tais *frames* é que marcarão suas perspectivas sobre a vivência escolar.

A frequência de ocorrência dos *frames* evocados é também um critério substancial em nossa análise. O pressuposto é que quanto mais um mesmo *frame* é evocado, mais representativo ele se faz na vivência escolar dos discentes. Interessa-nos a frequência não só dos *frames* evocados, mas também dos conteúdos semânticos que preenchem os EFs e trazem indicadores fortes das experiências dos discentes.

De modo a se obter uma visão geral dos *frames* evocados, apresentamos o gráfico formado a partir da análise quantitativa de suas ocorrências em nossos dados.

As porcentagens indicadas no gráfico são obtidas a partir do conjunto de 264 ocorrências, no total, de ULs e UCs evocadas dos dezessete (17) *frames* emergentes, como apresentamos no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Frequência dos *frames* encontrados nos relatos dos discentes

O gráfico anterior mostra o total equivalente a dezessete (17) *frames* voltados para o instrumento de pesquisa. Porém, será feita apenas a análise dos nove (9) *frames* com ocorrência mais significativa (Avaliação, Ensino_Educação, Foco_no_experienciador, Estudo, Memória, Encontro_hostil, Dificuldade, Relembrando experiência, Gratidão). Os *frames* com menos de 3(três) ocorrências não serão analisados (Assistência e Relação entre indivíduos (2 ocorrências) e Reclamar, Experiência em aprovação escolar, Propósito, Discussão, Formar relacionamentos, Declaração (com 1 ocorrência).

Em ordem decrescente de apresentação, faremos, a seguir, a análise dos nove *frames* mais frequentes.

Por questão de espaço neste documento dissertativo, os quadros descritivos completos dos *frames* estarão disponíveis no Anexo 1. Por este motivo, nesta seção, cada *frame* será apresentado por uma definição sucinta.

O primeiro *frame* a ser analisado é o *frame* Avaliação:

1. O *frame* Avaliação

O *frame* **Avaliação** é o mais frequente, com um total de ocorrências de 95 ULs (35,98%). Este *frame* se define pela apresentação de um EF **Avaliador** e um EF **Fenômeno**, os

quais nos informam quem avalia e quem ou o que é avaliado, consecutivamente (cf. Anexo1-Quadro 1). A maioria das avaliações possuem uma visão positiva (93,6%) e, nesses casos, temos como EF **Fenômeno**, majoritariamente, os professores, seguidos das próprias aulas de Língua Portuguesa e da disciplina, além dos colegas de sala. ULs como “muito boa”, “divertido”, “diferente”, “excelente”, “bonzinho”, “maravilhosa” definem as impressões positivas dos discentes.

Como exemplificamos a seguir:

01. A8-13: Tive experiências **muito boas** com meus professores de português
02. A8-13: **português** continua sendo **fácil**
03. A8-14: **as aulas** dela são **muito Boa, excelente**

Contudo, as avaliações negativas (6,4%) expõem ULs como “chata”, “nojenta”, “difícil”; e são direcionadas ao professor e às aulas, em maioria, como ilustram as ocorrências a seguir:

04. A8-5: **Minha professora** era **muito chata**
05. A8-6: eu tinha uma **professora de produção de texto** que era **muito ruim**
06. A8-7: As **aulas de português** são todas **chatas** e de Produção de texto também

Algumas ocorrências do EF **Evidências** nos permitem conhecer o motivo que levou os alunos a suas avaliações:

07. A8-5: **Minha professora** era **muito chata** **ela sempre depois das provas passava uma folha grande para copiar em vez de colar a folha, mas era uma forma inteligente**
08. A8-11: **Ainda porque a matéria era muito fácil, tipo era, plural, separa sílaba e outros que não lembro !!!!**

Apesar de o professor ser o avaliado mais recorrente, positiva e negativamente, a característica mais frequente das avaliações não é a competência pedagógica dos docentes. 82,5% das avaliações refletem uma perspectiva afetiva (“chata”, “nojenta”, “bonzinho”, “boazinha”, ...), pessoal do professor e apenas 17,5% das avaliações incidem sobre o lado profissional.

2. O *frame* Ensino_Educação

O *frame* Ensino_Educação foi o segundo maior utilizado nos relatos dos discentes. Este *frame* contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um Aluno começa a aprender sobre uma Matéria, uma Habilidade, um Preceito, ou um Fato como resultado da instrução dada por um Professor. (Cf. Anexo1, quadro 2).

As ocorrências do *frame* Ensino_Educação, com 49 ULs (18,56%) como “aprendi”, “aprendi muito” remetem a experiências de aprendizado positivas. Os *frames* possuem uma visão integralmente positiva sobre a matéria aprendida durante o período letivo.

09. A8-7: Mais já [IN_Aluno] aprendi várias coisas boas
10. A8-10: Eu me lembro de quando [IN_aluno] aprendi a separar as sílabas
11. A8-11: pois a cada ano aprendemos matérias novas
12. A8-13: [IN_Aluno] aprendi a escrever né
13. A8-10: eu aprendi pronomes, verbos, sujeito e predicado, separações da sílabas, ditongo, hiato, tritongo, proparoxítonas, oxítonas, paroxítonas, tempo verbal, modo verbal, concordância verbal e muitos outros

As ocorrências trazem, principalmente, como nos exemplos supracitados, o EF Fato que remete, de modo genérico, ao ato de aprendizagem (aprendi muito- 32%) ou a conteúdos ensinados (17%) (várias coisas boas, matérias novas) ou específico, recortando, especialmente, itens gramaticais (46% das ocorrências) ou, de modo pouco frequente, uma Habilidade (5 %).

3. O *frame* Foco_no_Experienciador

Prosseguimos com o *frame* Foco_no_Experienciador, terceiro com o maior número de ocorrências (35 ULs; 13,6%). O EF Experienciador é aquele que vive as emoções, geralmente relacionadas a algum acontecimento, agradável ou não, representado pelo EF Conteúdo. Esse *frame* possibilita o entendimento das relações que o discente construiu a partir das vivências na escola, manifestando o seu gosto ou desgosto. (Cf. Anexo1, Quadro3).

Neste *frame* as emoções positivas (80%) (“gosto muito”, “amo”, “prefiro”, “adoro”) são preenchidas pelo EF Conteúdo, cujo conteúdo semântico assim se distribui: matéria estudada (50%), professora (46,42%) e problemas pessoais (3,58%).

15. A8-11: as aulas mesmo que eu gosto é de educação física

16. A8-9: eu gostava muito da professora
17. A8-15: de um tempo pra cá [IN_exp] to gostando
18. A8-15: [IN_exp] gostei muito das professoras e professores de português

Por outro lado, o EF **Conteúdo** desvela também perspectivas negativas (20%) em relação à matéria e ao estudo em si, como nos exemplos:

19. A8-5: sobre a língua portuguesa eu não lembro muito não, porque eu não gostava
20. A8-5: Mas tipo assim [IN_Exp] não gosto muito de português
21. A8-11: [IN_exp] não gosto muito de estudar
22. A8-10: como eu disse só não gostava da produção de texto do ano passado.

4. O *frame* Estudo

O *frame* **Estudo** é o quarto de maior ocorrência (20 ULs, 7,57%). Neste *frame* um **Estudante** se matricula e, em seguida, permanece em uma **Instituição** com a finalidade de ser instruído em alguma **Matéria**. Ele pode receber instrução de um determinado **Professor** em uma **Instituição**. O **Lugar**, **Tempo**, e a **Duração** do estudo podem também ser especificados (cf. Anexo1, Quadro 4). Os alunos relatam a experiência de estudo de modo genérico ou trazendo conteúdos específicos de gramática:

23. A8-13: mas vou estudar para aprender.
24. A8-10: Em todos esses anos estudando língua portuguesa, eu aprendi(...)
25. A8-9: como também já estudei várias matérias
26. A8-9: quando eu estudei sobre: ditongo, hiato, proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas
27. A8-2: Esse ano eu comecei a estudar outras matérias como: concordância nominal, concordância verbal

5. O *frame* Memória

O *frame* de **Memória** (18 ULs; 6,81%) é composto por um **Agente Cognitivo** na atividade de lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental**. (Cf. Anexo1, quadro 5). Das dezesseis ocorrências, em nove (56,25%) os alunos dizem não se lembrar de suas

experiências escolares, tanto em relação a comportamento, como a matéria estudada ou a aula específica.

28. A8-9: eu não me lembro de tudo mas [IN_conhecedor] vou tentar

29. A8-5: Bom sobre língua portuguesa eu não lembro muito não

Já nas outras sete aparições (43,75%), os alunos se lembram das suas práticas escolares com a Língua Portuguesa como **Conteúdo Mental**:

30. A8-9: eu me lembro de quando eu comecei a escrever, e das aulas de português, principalmente dos ditados que eu fazia,

31. A8-9: outra coisa que eu me lembro também foi quando eu estudei sobre (...)

Em duas ocorrências o ato de lembrar se refere aos professores, por um lado afetivo, em que o aluno explicita o elogio pelo fato de eles não brigarem, gritarem, entre outros. Exemplos abaixo:

32. A8-1: na mesma escola e eu nunca mais eu vi a professora mais eu não esqueci como ela era uma ótima pessoa

6. O *frame* Encontro_Hostil

O *frame* **Encontro_Hostil** pode ser explicado como um encontro desfavorável entre forças opostas, nomeadas **Lados**, ou **Lado1** e **Lado2** e está associado a alguma questão controversa ou para alcançar uma finalidade. Este foi o sexto *frame* mais evocado: 14 ULs (5,30%) de um total de 264 ocorrências. (Cf. Anexo1, Quadro 6).

As unidades levantadas nesse *frame*, como “gritava”, “xingar”, “discutia”, “palavras agressivas” remetem à violência verbal e não física.

Nas 14 ocorrências, obtivemos, por um lado, reclamações por parte dos alunos sobre professores que brigam (50%), sobre brigas verbais (7,14%) e conflito entre alunos (7,14%), como ilustram os exemplos a seguir:

33. A8-8: ela briga ela grita

34. A8-6: não podia nem olhar pro lado que ela brigava
35. A8-6: a menina da minha sala espirrou e ela brigou com ela.
36. A8-7: os alunos reclamavam de vez em quando que a sala gritava muito

Por outro, temos ocorrências de elogios de alunos aos professores que não se confrontam com a turma (21,42%) ou que ensinam a não brigar (14,30%):

37. A8-7: o bom que eles não brigam e gritam muito
38. A8- não brigava com os alunos

7. O frame Dificuldade

O *frame Dificuldade* (13 ULs; 4,92%) foi o sétimo *frame* mais acionado nos relatos dos alunos e se concretiza a partir do conceito de que um *Experienciador* tem dificuldade ou facilidade para executar determinada *Atividade*. (Cf. anexo 1, quadro 7)

As ocorrências encontradas que remetem a ter dificuldade em determinada disciplina, são a maioria. Na maioria das ocorrências os alunos relatam ter dificuldade na matéria de Língua Portuguesa, de modo mais genérico, sem especificar conteúdo disciplinar, como podemos ver nos exemplos a seguir:

39. A8-13: agora com algumas dificuldades na hora de aprender
40. A8-4: no começo eu tinha dificuldade não para aprende mais para lembra
41. A8-7: porque eu tinha muita dificuldade naquela matéria
42. A8-7: da pra aguentar alguns anos de aula de português mais cada ano fica mais difícil
43. A8-7: e eu fico com mais dificuldade em algumas matérias
44. A8-10: Mas com passar dos anos ficou um pouco mais difícil

Com frequência reduzida, ocorrências revelam a dificuldade em determinado conteúdo da disciplina:

45. A8-15: a separar as sílabas na época [IN_aval] achava bem difícil

8. O frame Relembrando_Experiências

O *frame* **Relembrando Experiências** (4 ULs; 1,51%) foi o oitavo *frame* mais frequente nos dados. Este *frame* faz referência a situações em que um **conhecedor** se lembra de um episódio de **experiência** ou **impressão** passada, ligada a uma **entidade saliente** formada no início da experiência. O **conhecedor** pode, também, se lembrar de tal entidade, em um **estado** específico. (Cf. anexo 1, quadro 8)

Este *frame* é usado quando há lembranças de momentos comportamentais em sala de aula, de uma matéria estudada ou de uma habilidade adquirida.

46. A8-3: **[IN_conhecedor]** já **passei** **por bocados com o professor** kkk.
47. A8-3: **me** **recordo** vagamente de umas **coisas as letras do alfabeto, aprendendo a usa a pontuação, a escrever texto, a monta resposta de uma pergunta, dígrafo, ditongo, tritongo e hiato, etc**
48. A8-9: **eu** me **lembro** **que eu estudei sobre: sujeito, predicado, modo, presente, pretérito e futuro**

9. O *frame* Gratidão

Obtivemos 3 ULs (1,13%) do *frame* de **Gratidão**, o qual precisou ser criado por nós para descrever tais ocorrências existentes, uma vez que não se encontra descrito na FrameNet. O *frame* **Gratidão** é uma cena em que um **Beneficiado** é grato a um **Beneficiador** por um **Bem** concedido a ele. O sentimento de gratidão pode ser manifestado em certo **Grau** e em um determinado **Tempo**. (Cf. anexo 1, quadro 9)

Então, nesse caso, o EF **Beneficiado** refere-se ao aluno; o EF **Beneficiador** remete a quem o **Beneficiado** está agradecendo (Deus e professora):

49. A8-14: mas **hoje** **agradeço** **ela** **por isso**
50. A8-14: **eu** **agradeço** **a Deus e ela** **todos os dias**
51. A8-14: e falo **pra Deus** **muito** **obrigado** **por ter uma professora maravilhosa**

A interpretação de tais resultados obtidos através da análise semântica será feita à subseção 4.3.3, onde confrontaremos as perspectivas discentes nos dois momentos relatados, antes e depois das ações interventivas.

Passamos às análises semânticas dos segundos Relatos de Experiências, coletados ao final do processo interventivo.

4.3.2 A leitura semântica do Relato de Experiência final

O segundo Relato de Experiência foi um instrumento voltado para as experiências escolares pelas quais os alunos passaram no decorrer do período deste processo interventivo, com vistas a estabelecer uma comparação com a voz discente expressa no primeiro Relato, colhido no momento inicial de nossa ação.

Assim, valendo-nos do mesmo modelo de análise semântica do discurso realizada na subseção anterior, buscamos indicadores da mudança coletiva nos discursos dos alunos. De igual modo, essa análise advém de um recorte sobre os dados, no qual buscamos analisar os *frames* mais frequentes e mais relevantes de modo a responder à questão posta pelo instrumento. Dessa forma, *frames* com uma frequência abaixo de 3 ocorrências não foram tratados em nossa análise.

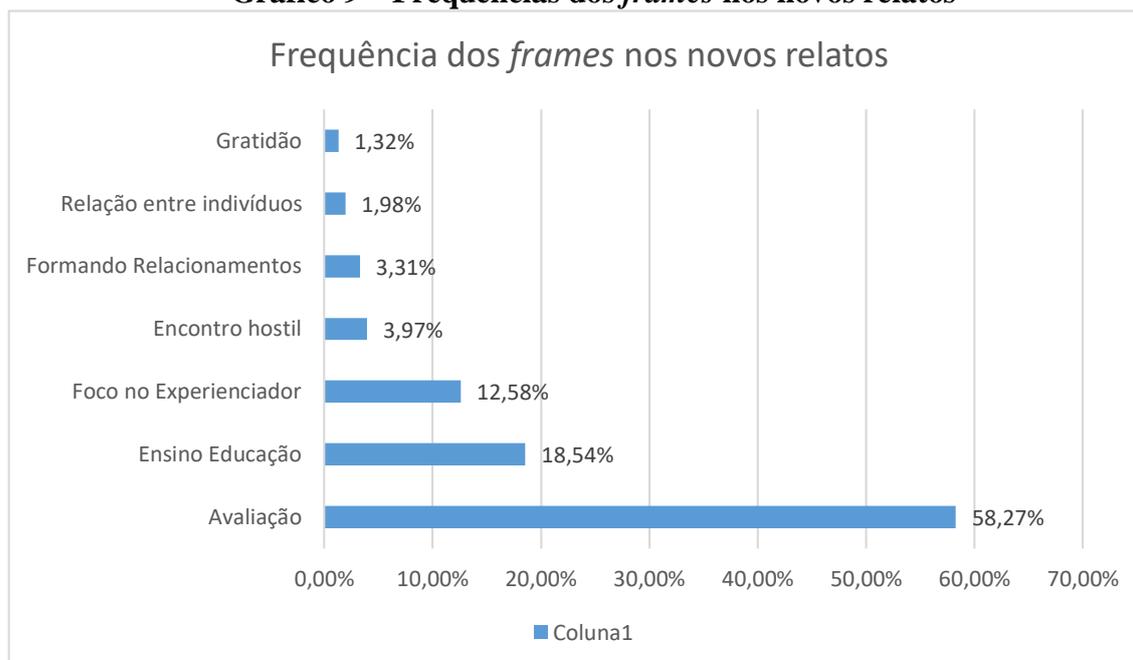
Seguimos reapresentado o instrumento aplicado nessa etapa:

Caro(a) aluno(a),

Nosso objetivo é conhecer melhor suas vivências como aluno(a) de Língua Portuguesa neste ano de 2017. Então, vamos lá?! Relate os fatos que mais marcaram você em relação às aulas de Língua Portuguesa, aos colegas, aos conteúdos aprendidos, etc. Conte-nos tudo que julgar importante!

A partir de um total de 151 ULs e UCs, distribuídos em 21 relatos, 7 *frames* foram evocados nestes Relatos. Em ordem decrescente, apresentamos os sete *frames* com as maiores frequências registradas: 1°. **Avaliação**; 2°. **Ensino_Educação**; 3°. **Foco_no_Experienciador**; 4°. **Formar relacionamentos**; 5°. **Encontro-hostil**; 6°. **Relacionamento entre indivíduos** e 7°. **Gratidão**.

Abaixo, temos um gráfico com as porcentagens e os números de ocorrências de cada um desses *frames*:

Gráfico 9 – Frequências dos *frames* nos novos relatos

A maioria dos *frames* emergentes na análise do Relato 1 voltam a aparecer nestes novos Relatos, em especial aqueles suscitados pela voz do pesquisador, mediante seu instrumento de pesquisa (cf. subseção anterior). Contudo, por mais que os *frames* encontrados nessa etapa sejam semelhantes aos da primeira fase, vale ressaltar que esses se apresentam de forma diferente no novo *corpus*, com novas escolhas semânticas que preenchem seus EFs e apresentando frequências distintas.

Expondo as análises de cada *frame* evocado, em ordem decrescente até três (3) ocorrências, analisaremos, também, de modo abreviado, as diferenças de perspectiva que emergem nos *frames* que se repetem nos Relatos 1 e 2 (na subseção 4.3.3, enfeixaremos tal análise). De modo a evitar redundâncias, não serão rerepresentados nesta subseção os *frames* já anunciados na subseção anterior.

1. O *frame* Avaliação

O *frame* **Avaliação** foi o *frame* mais evocado nos relatos dos discentes, tanto no primeiro quanto neste Relato, com 88 ocorrências (58,27%) (cf. Anexo 1, quadro 1). Vale lembrar que o número significativo de ocorrências desse *frame* se justifica pela questão proposta no instrumento, uma vez que os alunos relembram experiências passadas sobre as quais desenvolvem um ponto de vista positivo ou negativo.

O *frame Avaliação* apresentou uma perspectiva positiva (95,45%) e marcada por ULs **enfáticas**, como “excelentes”, “ótima”, “muito bom”, “boa”, “maravilhoso”, “melhor”, “diferentes”. Os alvos de tais avaliações (EF **Fenômeno**) foram: as aulas/projetos/escola (32,14%); o comportamento dos alunos em sala (28,57%); o ano escolar (20,23%); a viagem à Universidade (13,09%); a professora (5,95%); o desenvolvimento pessoal (1,19%). É o que mostramos a seguir:

52. A8-3: **nossa maneira de pensar e escrever, e o comportamento também melhorou bastante**
53. A8-1: Na nossa viagem tivemos **várias experiências incríveis**
54. A8-4: **esse ano foi maravilhoso, viajamos, conhecemos um Centro de Ciências e uma Universidade maravilhosa.**
55. A8-5: **as aulas de hoje são muito diferentes do ano passado**
56. A8-21: **a professora Emiliana é uma ótima professora**
57. A8-6: **Nossa turma melhorou muito o comportamento**
58. A8-7: **[IN_Avaliador] fizemos uma viagem maravilhosa**
59. A8-18: **todo mundo está escrevendo muito melhor também**

De fato, o caráter positivo da *Avaliação* já se registrara de forma absolutamente majoritária (93,6%) nos Relatos iniciais. A diferença está no conteúdo do EF **Fenômeno** avaliado — no primeiro Relato, as avaliações positivas recaíam sobre o professor e a aula de modo mais genérico ou afetivo, enquanto nos Relatos finais avalia-se, de modo mais específico, as ações diferenciadas de ensino-aprendizagem desenvolvidas em nosso projeto e seus resultados.

A avaliação negativa (4,55%) incorre sobre o ano letivo. Seguem os exemplos:

60. A8-16: Esse ano minha vida foi uma **merda**
- A8-1: Esse ano foi mais ou menos**

2. O *frame Ensino_Educação*

O *frame Ensino_Educação* foi o segundo *frame* com o maior número de ocorrências. Com 28 (18,54%) ULs e UCs. (Cf. Anexo 1, quadro 2)

Este *frame* contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um **Aluno** começa a aprender sobre uma **Matéria**, uma **Habilidade**, um **Preceito**, ou um **Fato** como resultado da instrução dada por um **Professor**.

As ocorrências deste *frame* revelam uma perspectiva inteiramente positiva, repetindo o resultado deste *frame* no Relato 1. A diferença é que o **EF Fato** era o prevalente e focalizava itens gramaticais e nestes novos Relatos o que temos é uma maior frequência de avaliações sobre a disciplina (**EF Matéria**), intensificando, **de modo enfático**, a qualidade da aprendizagem (“muito mais”, “o melhor”, “coisas que nunca imaginei”, “de forma diferenciada”, “coisa muito interessante”, “muito mesmo”, “coisas fantásticas”, [...]). Esta é uma diferença muito significativa que indicia os resultados exitosos do projeto, contudo, não se revelam, de modo específico, os novos conteúdos aprendidos (EF **Fato**) neste *frame*. Tal explicitação acontece no *frame* **Foco_no_Experienciador** a seguir.

- 62. A8-2: e aprendi muito mais coisas que no ano passado
- 63. A8-5: nós aprendemos o melhor sobre a língua portuguesa
- 64. A8-5: Eu e meus colegas aprendemos muito e também nos divertimos
- 65. A8-9: Centro de Ciências onde aprendi coisas que nunca imaginei que aprenderia na vida
- 66. A8-15: [IN_Estudante] aprendi muito com a Língua Portuguesa
- 67. A8-1: Aprendi muita coisa interessante
- 68. A8-4: eu aprendi muito mesmo
- 69. A8-10: aprendemos coisas fantásticas
- 70. A8-11: eu aprendi muito mais
- 71. A8-11: [IN_Estudante] aprendi mais que nas outras matérias
- 72. A8-13: uma delas foi ter aprendido de forma diferenciada o português,
- 73. A8-13: nós aprendemos muito
- 74. A8-14: [IN_Estudante] aprendemos muito.
- 75. A8-18: muito mais interessados em aprender cada vez mais
- 76. A8-18: A gente viveu as coisas e aprendeu

3. O *frame* **Foco_no_Experienciador**

O *frame* **Foco_no_Experienciador** (cf. Anexo 1 - Quadro 3) ficou em terceiro lugar, com uma frequência de dezenove 19 ULs, (12,58%) dos *frames* encontrados. Esse *frame*

é usado quando o falante precisa expressar suas emoções, atuais ou passadas. São abordados pelos discentes assuntos como a matéria/escola/projetos (47,05%), a professora (11,76%) e leitura (17,64%), de forma positiva.

A diferença perceptível para os dados nos Relatos 1 e 2 é que, nos primeiros relatos, os discentes, majoritariamente, tinham como **Conteúdo**, isto é, como foco das emoções, os professores e a escola. Já, nos últimos relatos, eles têm uma grande voz para expressar seu gosto pela vivência de aprendizagem em sala de aula. Expõem o amor pela leitura, elogiam a aula atual, que segundo eles está bem mais interessante.

ULs como “gosto”, “gostei muito”, “adorei” e “amei” são algumas das unidades lexicais de semântica positiva, contidas no *frame* **Foco_no_experienciador**, ilustrado nos exemplos a seguir:

77. A8-11: Eu **amei** receber carta
 78. A8-12: adorei receber e enviar cartas.
 79. A8-12: gosto de ler poesias!!
 80. A8-15: eu gostei muito do meu 2017

Enquanto isso, na parte negativa, há apenas duas ocorrências sobre a leitura.

81. A8-12: eu não gostava de ler

4. O *frame* **Encontro_hostil**

O *frame* **Encontro_Hostil** (cf. Anexo 2, quadro 6) é usado quando há (ou não) uma situação de confronto. Obtivemos 6 (seis) ocorrências (3,97%), e dentre elas, 5 (cinco) são positivas, afirmando a mudança do Ambiente de aprendizagem, com ausência de brigas na sala de aula e com um convívio respeitoso entre todos. Ainda que as ocorrências deste *frame* tenham sido poucas, a ênfase na avaliação positiva presente nos *frames* anteriores mostra um Ambiente de aprendizagem que se tornou possível exatamente porque a Rede de Cooperação venceu o ambiente hostil que vigorava nesta sala de aula (cf. subseção 4.3.3).

Abaixo, alguns exemplos do *frame* analisado:

82. A8-10: todo mundo agora vive na paz, nenhuma briga.
 83. A8-11: não se vê briga todo dia.

84. A8-20: as brigas pararam, está todo mundo tendo respeito.

85. A8-11: nossa sala ficou boa sem brigas

86. A8-12: não teve mais brigas esse ano.

Em apenas 1 (uma) ocorrência afirma-se um desentendimento:

87. A8-11: então todo mundo se estranhou, tiveram brigas

5. O *frame* Formando_relacionamentos

O *frame* **Formando_Relacionamentos** é composto por EFs centrais **Parceiro_1**, **Parceiro_2** e não centrais. **Parceiro_1** interage com **Parceiro_2** (coletivamente expressivo) como parceiros para mudar sua relação social.

Seu conceito conta com apenas 5 (cinco) ocorrências (3,31%), mas, apesar de pouca frequência, sua emergência foi fundamental frente as metas de educação cidadã via Redes de cooperação em nossa ação interventiva. (Cf. Anexo 1, Quadro 10). Os dados são inteiramente positivos.

Sua emergência tem como foco uma das ações do projeto que envolvia algumas trocas, dentre elas cartas com outros alunos do Colégio de Aplicação /UFJF (Cf. Caderno Pedagógico, Projeto 3). O resultado foi uma grande empolgação e interesse por partes dos alunos em geral, além da possibilidade de trabalhar a Língua Portuguesa no gênero carta pessoal. Por isso, podemos ver nos exemplos abaixo, retirados dos próprios relatos, a satisfação dos educandos ao fazer novas amizades:

88. A8-2: **IN_Parceiro_1** Conheci mais amigos

89. A8-4: fiz novos amigos.

90. A8-10: Na nossa viagem a **Juiz de Fora** conhecemos pessoas

91. A8-10: todo mundo está doído pra conhecer o pessoal

92. A8-15: **IN_Parceiro_1** conheci algumas pessoas

6. O Relação_entre_indivíduos

No *frame* **Relação entre indivíduos**, obtivemos apenas 3 (três) ocorrências (1,98%) com semântica positiva. Este *frame* descreve uma cena em que dois seres sensíveis têm uma **relação** permanente ou semipermanente entre si. Esta relação pode ser interpretada simetricamente entre os **indivíduos** ou pode ser interpretada assimetricamente, de modo que **indivíduo_1** é identificado por sua relação com o (implicitamente melhor conhecido) **indivíduo_2**.

93. A8-17: Nós estamos **mais amigos** um do outro e todo mundo agora

94. A8-17: faz questão de **colaborar um com o outro**

95. A8-18: hoje nós somos **mais amigos**

A partir das questões que orientam este estudo, a subseção a seguir apresentará o exercício interpretativo dos indicadores colhidos nesta análise, confrontando-os com a análise do relato inicial (cf. subseção 4.3.1). Outros indicadores, obtidos ao longo das ações interventivas, também serão interpretados, levando-se em consideração os Quadro Indicadores do Ambiente de aprendizagem presentes no Caderno Pedagógico e os instrumentos de pesquisa auxiliares — diários de bordo da professora-pesquisadora e dos discentes.

4.3.3 Interpretando os resultados alcançados após a experiência

Inicialmente apontaremos os resultados alcançados em nosso processo interventivo a partir da comparação entre a perspectiva inicial e final dos discentes apuradas pela interpretação dos *frames* de cada Relato (cf. subseções 4.3.1 e 4.3.2). Assim, através da voz discente temos os seguintes indicadores:

No Relato inicial (cf. subseção 4.3.1), os resultados mais significativos nos revelam que os discentes pesquisados atribuem um grande valor simbólico à escola, às aulas de português, a disciplina em si e, maior ainda, ao professor. A ocorrência majoritária dos *frames* **Avaliação, Ensino_Educação, Foco_no_Experienciador, Estudo e Memória**, a partir de uma perspectiva positiva em relação, especialmente, ao professor corroboram para essa hipótese.

Tal perspectiva colhida dos Relatos iniciais dos discentes nos surpreendeu porque não condizia em nada com o ambiente caótico que encontrei nesta sala de aula. O que presenciei, inicialmente, foram episódios de violência, desinteresse, hostilidade, desrespeito, xingamentos.

Assim, o que me pareceu é que tais vozes discentes de apreço tanto à escola quanto ao professor enfaixariam um desconcerto geral, uma contradição.

Diante do confronto entre a minha voz e a voz discente revelada nesses relatos, uma importante questão emergiu: por que atribuíram tais valores positivos?

Uma interpretação mais aprofundada dos resultados nos revela a resposta. De fato, o que é avaliado positivamente não é, majoritariamente, a competência pedagógica do professor, não são as atividades propostas nas aulas de português, não é a aprendizagem. ULs evocadoras do *frame* Avaliação, por exemplo, como “muito boa”, “divertido”, “diferente”, “excelente”, “bonzinho”, “maravilhosa”, remetem a uma perspectiva marcadamente afetiva com que os alunos avaliam seus docentes. Este olhar positivo e afetivo (“gosto muito”, “amo”, “prefiro”, “adoro”) sobre professor e matéria se repete no *frame* Foco_no_experienciador. Por outro lado, EFs de *frames* como Ensino-Educação, Memória, Estudo não trazem vivências significativas, desafiadoras, não revelam qualquer capacidade reflexiva frente as questões de aprendizagem. O conteúdo de aprendizagem mais explicitado são listas de tópicos gramaticais. No *frame* Memória observa-se que quase 60% dos alunos diz não se lembrar de suas vivências como alunos de Português. Vejamos alguns exemplos que destacam tais questões:

96. A8-11: Ainda porque a materia era muito fácil, tipo era, plural, separa silaba e outros que não lembro !!!! Avaliação
97. A8-15: [IN_exp] gostei muito das professoras e professores de português Foco_no_experienciador
98. A8-10: Eu me lembro de quando [IN_aluno] aprendi a separar as silabas Ensino-Educação
99. A8-9: eu me lembro que eu estudei sobre: sujeito, predicado, modo, presente, pretérito e futuro Relembrando_Experiências
100. A8-9: quando eu estudei sobre: ditongo, hiato, proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas Estudo

O *frame* Encontro_hostil desvela, de modo tímido (14 ocorrências), os conflitos e remetem à violência verbal e não física (“gritava”, “xingar”, “discutia”, “palavras agressivas”). 50% dos casos remete à hostilidade do professor (A8-8: ela briga ela grita; A8- 6: a menina da minha sala espirrou e ela brigou com ela). Mais uma vez, a minha perspectiva era outra — o que eu via era um ambiente de violência verbal e física de muita gravidade e isto não emergiu nos Relatos iniciais.

De modo genérico, trazem também o *frame* Dificuldade (40. A8-4: no começo eu tinha dificuldade não para aprende mais para lembra; 40. A8-7: porque eu tinha muita dificuldade naquela matéria).

Em síntese, parecem gostar da escola, dos professores, mesmo convivendo em um ambiente escolar conturbado e pouco estimulador da aprendizagem. De fato, a escola que frequentam tem um ambiente físico acolhedor, e mesmo oferecendo-lhes pouco no que respeita ao conhecimento, é um cenário muito mais seguro e confortável para um número significativo de alunos que o ambiente em seus bairros de origem marcados pela violência oriunda do tráfico de drogas. Gostam de frequentá-la; isto é fartamente comprovado no cotidiano.

Destarte, os indicadores de resguardo do valor simbólico da escola e do professor foram altamente significativos para a minha ação interventiva. Nem tudo estava perdido; meu olhar de desânimo e perplexidade pôde encontrar uma luz. Era, pois, necessário criar um Ambiente efetivo de aprendizagem para que este peso simbólico fizesse sentido na vida desses alunos. E foi o que busquei como meta central de toda minha ação interventiva, o que transparece, de modo enfático, nos Relatos finais.

A comparação entre as análises dos dois relatos revelou a reincidências entre os *frames* evocados com maior frequência, contudo, é possível evidenciar uma mudança na perspectiva dos alunos, na análise dos Relatos obtida no final do processo interventivo os discentes demonstram uma visão mais crítica e reflexiva em relação às experiências vivenciadas em sala de aula, valorizam a aprendizagem adquirida, os avanços alcançados e as mudanças positivas nas condutas. Assim, podemos concluir que os relatos finais revelam que alcançamos nossa meta de construção de um Ambiente de aprendizagem.

Na voz discente, os exemplos revelam os resultados obtidos após a ação interventiva:

52. A8-3: nossa maneira de pensar e escrever, e o comportamento também melhorou bastante Avaliação
53. A8-1: Na nossa viagem tivemos várias experiências incríveis Avaliação
54. A8-4: esse ano foi maravilhoso, viajamos, conhecemos um Centro de Ciências e uma Universidade maravilhosa. Avaliação
55. A8-5: as aulas de hoje são muito diferentes do ano passado Avaliação
56. A8 – 21: a professora Emiliana é uma ótima professora Avaliação
57. A8 – 6: Nossa turma melhorou muito o comportamento Avaliação
58. A8-7: [IN_Avaliador] fizemos uma viagem maravilhosa Avaliação
59. A8-18: todo mundo está escrevendo muito melhor também Avaliação
62. A8-2: e aprendi muito mais coisas que no ano passado Ensino_Educação

63. A8-5: nós aprendemos o melhor sobre a língua portuguesa Ensino_Educação
65. A8-9: Centro de Ciências onde aprendi coisas que nunca imaginei que aprenderia na vida Ensino_Educação
71. A8-11: [IN_Estudante] aprendi mais que nas outras matérias Ensino_Educação
72. A8-13: uma delas foi ter aprendido de forma diferenciada o português, Ensino_Educação
73. A8-13: nós aprendemos muito Ensino_Educação
78. A8-12: adorei receber e enviar cartas. Foco_no_Experienciador
79. A8-12: gosto de ler poesias!! Foco_no_Experienciador
81. A8-12: eu não gostava de ler Foco_no_Experienciador
82. A8-10: todo mundo agora vive na paz, nenhuma briga. Encontro_hostil
83. A8-11: não se vê briga todo dia. Encontro_hostil
84. A8-20: as brigas pararam, está todo mundo tendo respeito. Encontro_hostil

Passamos aos resultados colhidos ao longo da trajetória interventiva dos três projetos que tiveram como meta a resignificação do espaço escolar, de maneira a atingir a sala de aula e seus atores principais — professor e alunos —, na busca de um Ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com vistas a uma educação linguística e cidadã.

Os resultados das ações interventivas ratificam, de modo transparente, o alcance de nosso projeto na construção de um novo Ambiente de aprendizagem já revelado nas vozes discentes no Relato final.

No decorrer do processo de intervenção quatro categorias nortearam as ações cotidianamente — o **Protagonismo Discente**, a **Autoria e Autoridade Docente**, a **Rede de Cooperação** entre discentes e docentes e a **Modelagem** (cf. introdução e subseção 2.2.1) — e significaram não apenas fundamentos teóricos para uma prática de ensino; tornaram-se parte do que me tornei enquanto profissional. Tais princípios presentes nessas discussões dialogaram com meus valores e me apontaram um novo caminho.

Como primeiro passo para as transformações que apresento nessa análise, destaco a importância do Protagonismo Discente, pois considero que foi o grande diferencial que possibilitou que as minhas intenções se unissem a dos meus alunos. Em minhas ações houve a preocupação constante em responsabilizá-los efetivamente para que juntos criássemos um espaço agradável e educativo.

Dessa forma, o primeiro passo foi a transformação do Ambiente físico. Nós, eu e meus alunos, revitalizamos todos os murais, a fim, não só de tornar o ambiente mais atraente, mas

também de criarmos espaços para expormos as produções, combinados, regras de convivência, acordos estabelecidos, lembretes e estimulá-los a valorizar e preservar o espaço da sala de aula, antes tão destruído e danificado pelos próprios alunos.

Outra mudança importante foi o abandono do arranjo físico tradicional — carteiras em fila indiana, a mesa do professor na frente. Assim, durante as ações interventivas, a sala foi sempre se modificando, de acordo com as intenções de aprendizagem do momento — carteiras organizadas em semicírculo, círculo, em grupos maiores, menores, em duplas, em trios (cf. Caderno Pedagógico).

Possibilitar que os alunos se envolvessem efetivamente e se vissem como corresponsáveis das nossas ações, despertou neles um grande interesse (o que não acontecia até então), principalmente a partir da revitalização dos murais. A proporção alcançada foi confirmada através da fala deles, em que o assunto principal era o “nosso” projeto. Ouvi-los se referindo ao projeto como “nosso”, encheu-me de esperança e motivação.

Contudo, para se chegar a tal apropriação do “nosso projeto” o caminho foi longo e cheio de difíceis desafios.

Logo no início da aplicação das ações desenhadas para o processo (o primeiro projeto se daria a partir do gênero artigo de divulgação científica), um grave episódio de violência (cf. diário de bordo docente 1, Caderno Pedagógico) mudou o curso de meus passos. Pude, então, ter a real dimensão do desafio a ser encarado e decidi por reconfigurar meu primeiro projeto (Projeto 1: Sarau Coração de Estudante: construindo um ambiente de aprendizagem com poesia e música), inserindo nele, como primeiro passo, os gêneros poesia e canção. A estratégia desta mudança foi criar um ambiente de mais empatia de modo a romper com a hostilidade física e verbal.

Os primeiros resultados positivos começaram a surgir; um Ambiente de aprendizagem começou a se instaurar em que os alunos se mostravam muito interessados pelas poesias. Ancorados na teoria da “Via de mão dupla”, defendida por Miranda (2006), os alunos foram convidados a levarem as poesias que quisessem, ou seja, tudo aquilo que entendiam como poesia. Deste modo, logo no início, a sala foi invadida por poesias, fizemos varais e havia poesias em todos os murais. Em meio a tal mudança, contudo, um outro retrocesso adveio, não por parte dos alunos, mas da escola. No período do recesso de julho tudo foi arrancado e jogado fora, tudo!, a decoração dos murais, as poesias, tudo! (cf. Diário docente 2, Caderno Pedagógico).

Todo este trajeto inicial foi marcado por idas e vindas, entretanto a persistência, minha e dos meus alunos, nos levaram a diante, conforme pode ser visto no trecho do Diário de bordo docente 2, transcrito abaixo:

101- *“Recomeçamos! A sala novamente foi tomada de poesias e decorada, sob protestos dos alunos no início (com razão!), depois acabaram se conformando e cessaram as reclamações.”*

Após todos os obstáculos superados nesta fase inicial, os primeiros indicadores (cf. Quadro 1: Indicadores do Ambiente de Aprendizagem I, Caderno Pedagógico) apontaram que obtivemos êxitos significativos, principalmente ao considerarmos o ambiente caótico inicial. Contudo, ainda havia dificuldades a serem enfrentadas, pois os conflitos permaneciam, ainda que em proporções muito menores; alguns alunos não havia aderido às ações e outros, por aderirem, de modo enfático, ao espaço da poesia, ofereciam grande resistência à inserção de outro gênero. Tais apontamentos são evidenciados nos trechos do diário discente abaixo:

102. A8-3: *“O comportamento de todo mundo está **melhorando** muito. (...) Eu amei as poesias (...) As brigas estão **melhorando**. (...) O projeto 1 acabou, mas a **poesia não pode parar**.”*

103. A8-7: *“Depois da briga muita coisa melhorou. A poesia foi legal. O Paulo¹⁰ ainda mexe no celular. A Paula¹¹ e a Tarama¹² não fazem nada. Mas **melhoramos muito**. O projeto 1 foi legal, aprendi coisas legais. **Poderíamos continuar as aulas com poesia**.”*

104. A8-11: *“(...) O projeto 1 foi bom pra gente. Fizemos cartazes, pesquisas, sarau, muitas coisas (...)”*

Todo este trajeto do Projeto 1 conduziu-me a grandes mudanças em minha atitude profissional. Ser autoral, redesenhando minhas ações, recuperar minha autoridade não foram metas fáceis de serem alcançadas, os avanços e recuos me fizeram vivenciar momentos de medos e alegrias, conforme os trechos registrados em páginas do meu diário de bordo:

105- Frustração! *Essa é a palavra que define este momento! Tudo preparado para dar início à aplicação do projeto de intervenção e foi tudo por “água abaixo (...)*

(...) uma briga com mais ou menos 12 alunos envolvidos, foi tapas, chutes, empurrões, objetos arremessados, gritos, xingamentos, me vi perdida, desesperada (...)

(...)Recomeçamos! A sala novamente foi tomada de poesias e decorada (...)

*(...)A poesia tomou conta de tudo! Confesso que não imaginei que se interessariam tanto! Como gostam de levar as poesias para a sala, como gostam de ler as poesias! A **esperança me invade! Existe um caminho!** O Projeto 1 foi um sucesso! Agora o próximo*

¹⁰ Nome fictício.

¹¹ Nome fictício.

¹² Nome fictício.

desafio é vencer a resistência dos alunos para que possamos dar andamento às ações do Projeto 2.(...)

As ações desenvolvidas no Projeto 1 voltaram-se para as práticas de oralidade, e o que pude constatar nas minhas observações é que os conflitos que ainda persistiam eram oriundos da falta de entendimento dos discentes de que a oralidade não é uma “desordem”, que existe uma regulação por se tratar de uma prática de linguagem (cf. Indicador de ambiente I - Dificuldades), que há o momento de falar e de se calar, visto que a linguagem é uma prática de atenção e intenção partilhada.

Nesta direção, nas ações do Projeto 2 (A língua e a ciência: desvendando textos expositivos), insistimos nos trabalhos desenvolvidos em grupos (cf. subseção 2.2.1.4.1), por serem de grande importância na melhora das habilidades sociais, pois promovem a interação, a resolução de conflitos, a cooperação e também abrem espaço para papéis protagonistas entre seus membros.

O Projeto 2 teve como objeto de aprendizagem central dois gêneros de natureza expositiva (“agrupamento do EXPOR”) (DOLZ e DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121) — artigo de divulgação científica e relatório de experiência científica (cf. seção 4.2 e Caderno Pedagógico). A promoção do estudo de tais gêneros textuais foi pensada tendo em vista as práticas de **leitura, escrita e reflexão metalinguística**, ancoradas na categoria MODELAGEM (MIRANDA, 2006; TOMASELLO, 1999). Assim, objetivando levar até o aluno conhecimentos produzidos pela ciência, muitas estratégias tiveram de ser pensadas para a proposição do Projeto 2 (cf. Indicadores de ação, Quadro 1: Indicadores do Ambiente de Aprendizagem I, Caderno Pedagógico).

A poesia havia se tornado um valor para os alunos e, diante disso, a primeira estratégia foi o pacto de que não seria abandonada; teríamos em todas as aulas um momento destinado a leitura de poesias (cf. seção 4.2 e Caderno Pedagógico). Logo, não haveria a completa ruptura com um gênero que nos proporcionara grandes avanços e teríamos a oportunidade de promoção de práticas leitoras ao gosto dos alunos.

De acordo com os apontamentos diagnósticos do Quadro 2- Indicador 2: Ambiente de Aprendizagem (cf. Caderno Pedagógico), tal estratégia funcionou. Conseguimos vencer a resistência inicial em relação à introdução de outros conteúdos de aprendizagem para além da poesia, os alunos se mostraram muito interessados e motivados.

Outra estratégia mobilizadora inicial foi apostar no potencial do lúdico para o processo ensino-aprendizagem, que além de trazer à aula um momento de felicidade, acrescenta leveza à rotina escolar e, de forma mais significativa, amplia as condições de acesso ao saber.

Planejamos, assim, um jogo que explorou os aspectos da compreensão global de um texto de divulgação científica que, conforme Antunes, (2010, p. 65) “deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.” Esta etapa, além de ter sido considerada prazerosa por parte dos discentes, proporcionou a vivência de situações desafiadoras, desenvolveu habilidades atitudinais e sócio emocionais, como a cooperação, o trabalho em equipe, o atendimento às regras, superação de conflitos e, nas dinâmicas contínuas das Rodas de conversa, forneceu-nos importantes contribuições para a avaliação das condutas, em que foi possível constatar, mais uma vez, os avanços por eles alcançados desde o início do projeto, e também analisar as situações de conflito ainda recorrentes em sala de aula, conforme demonstrado nos trechos abaixo de relato discente presente no Caderno Pedagógico:

106. A8-17: *“A atividade realizada hoje com o jogo da trilha foi muito legal, (...) (...) ficamos muito empolgados e todo mundo estudou o texto de verdade(...) (...) nem todo mundo se comportou como deveria, teve gente que gritou, mas ninguém brigou. Isso é bom!”*

Além do jogo, as outras atividades propostas neste projeto, também propiciaram aos alunos várias situações em que tiveram que solucionar os problemas encontrados e propor soluções (cf. *link* do Diário docente 4, Caderno Pedagógico). Em todas as etapas, os alunos mostraram-se muito colaborativos e exerceram atitudes protagonistas. O objetivo de construção de um AMBIENTE DE APRENDIZAGEM propício ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa foi alcançado com êxito também neste Projeto 2.

Ao iniciarmos o processo interventivo, a partir das situações observadas, constatamos que os alunos não tinham uma prática de exercício reflexivo sobre o seu fazer, sobre o seu papel no ambiente da sala de aula. Assim, a cada ação desenvolvida, tínhamos a preocupação de propor reflexões avaliando as condutas e atividades e, gradativamente, fomos construindo um Pacto de cooperação. Vale destacar que, compreendemos tal Pacto como sendo o resultado de um entendimento coletivo após uma série de reflexões em que divergências e convergências a respeito de condutas, atribuições e ações levam determinado grupo social a um acordo visando a melhoria do convívio e a reconfiguração do cenário existente.

Na voz discente é perceptível a capacidade de avaliação adquirida, conforme trechos de seus diários em que se percebe a atribuição de valores positivos ou negativos:

107. A8-01: *“Eu achei que me apresentei muito bem (...)”*

108. A8-12: *“Muita gente prestou atenção, alguns não. Só ficaram no celular. Que falta de educação!!!”*

109. A8-03- *“(...) Devo ser responsável e comprometida com meus estudos. (...)”*

Outra estratégia para provocar o encontro com o discurso da ciência foi a visita ao Centro de Ciências (que incluiu um almoço no Restaurante Universitário da UFJF). Este foi o ponto culminante desta etapa — uma experiência inédita na vida destes alunos que responderam com encantamento, seriedade e respeito ao Pacto de cooperação firmado pela turma para este acontecimento. Nada foi fácil, enfrentamos dificuldades diversas, contudo, destaco trechos de meu diário e de diários discentes, que traduzem os resultados alcançados nesta etapa:

110- *Viajamos! A alegria tomou conta de cada um deles, comigo não foi diferente! Muita alegria! Fizemos tudo conforme pactuamos, não tivemos nenhum problema! Ficaram maravilhados com tudo! Aprenderam muitas coisas!*

111. A8-19: *“(...) Eu nunca pensei em conhecer um lugar tão grande e lindo como a Universidade Federal de Juiz de Fora. Fizemos muitos relatórios, acordos, ata, aprendemos muito. (...)”*

112. A8-12: *“Foi emocionante pra mim conhecer aquele lugar e ver que com esforço, dedicação podemos chegar a postos tão altos, foi importante pra mim (...)”*

Neste Ambiente favorável à aprendizagem, o trabalho com a escrita de gêneros científicos, a partir de textos modelares se mostrou muito eficaz. O uso da língua com mais autonomia e eficiência foi um ganho efetivo destes alunos, conforme é possível perceber no *link* do relatório discente escolhido, Caderno Pedagógico. O aumento do respeito mútuo (entre discente-discente e entre estes e o docente) foi outro ganho que podemos destacar.

O Projeto 3 “Trabalhando valores e o gênero oral assembleia de classe” teve como marco o peso das assembleias, conforme pontua Araújo, U. F. (2015), na construção do diálogo, de um ambiente onde os alunos aprendem a viver em sociedade de uma forma democrática, solidária, crítica, autônoma e participativa, desenvolvendo assim práticas de oralidade cidadã. Nessa direção, a pauta coletivamente definida para a organização de tal gênero foi a discussão e avaliação de toda a nossa ação ao longo deste projeto interventivo e a proposição de novos caminhos para a vida escolar.

Finalizadas as discussões ocorridas na assembleia (cf. *link* ata da assembleia, Caderno Pedagógico), os alunos concluíram que era necessário criarem pactos de cooperação para o prosseguimento da vida escolar deles, o que demonstra que uma mudança efetiva ocorrera na maneira de encararem a importância da escola, do comprometimento com processo de

aprendizagem, das condutas que devem ter na suas relações com os pares. (Cf. *link* Diário de Bordo docente 6, Caderno Pedagógico). Também na voz discente temos a comprovação de tais conquistas reveladas nos trechos dos diários:

113. A8-14: *“Aprendemos muitas coisas. Devo ser responsável e comprometida com meus estudos. (...) A assembleia foi legal. É conversando que a gente se entende. (...) Espero um 2018 maravilhoso (...) que a gente posso ser feliz sem brigas.”*

114. A8-20: *“Eu só tenho a agradecer por tudo que vivemos nesse ano de 2017 nas aulas de Língua Portuguesa. Minha turma melhorou muito.(...)”*

115. A8-02: *“Tudo foi muito bom, muito bom mesmo, foi uma ano maravilhoso que vamos sentir muita falta. (...)”*

Tal projeto contou também com a culminância do momento da poesia “A poesia de cada dia”, que possibilitou uma troca de experiências com os alunos do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. A doação de um *kit* com um livro de poesias desses alunos, alguns brindes e uma carta pessoal para cada um dos meus alunos, além de ter proporcionado um admirável aumento da autoestima dos discentes, provocou o desejo de resposta. Assim, cartas foram escritas para os novos amigos (Cf. emergência do *frame* **Formando_relacionamentos** (subseção 4.3.2), o que trouxe, de modo efetivo, um maior entendimento acerca da adequação do uso da língua à situação comunicativa, tornando-os mais preocupados com a escrita. Os trechos dos diários de bordo discentes apresentados a seguir revelam a dimensão dos nossos avanços, e principalmente o quanto foi significativo esta troca de experiências.

116. A8-20: *“Eu amei receber cartas e amei o livro também. Conhecemos muita gente. (...)”*

117. A8-02: *“Eu adorei receber carta, o livro. (...)”*

O Quadro 3: Indicadores do Ambiente de Aprendizagem III (cf. Caderno Pedagógico) aponta os muitos êxitos alcançados, surpreendendo, inclusive, as expectativas iniciais. O grande desafio que imprimimos a este estudo foi a construção cotidiana de uma prática pedagógica cidadã para o ensino de LP. Dessa forma, ações voltadas para a construção de um Ambiente de Aprendizagem foram perpassando todo o projeto de modo a se aprender a conviver, a viver o espaço de sala de aula, a valorizar o conhecimento em atitudes de protagonismo e cooperação. Assim, diante de todas as conquistas ao longo deste processo interventivo e colocando-me como professora-pesquisadora no contexto da minha sala de aula de Língua Portuguesa, reconheço que tive a oportunidade de vivenciar situações novas, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento e ampliação do interesse discente no aprendizado proposto, quanto na minha

prática docente. Minha ação AUTORAL trouxe de volta meu poder simbólico junto aos alunos. Respeitada e valorizada em minhas práticas diárias, pude ensinar e gerar aprendizagem.

Passamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

“Toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem construir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.”

MORIN (2011, p. 82)

O processo de transformação ou nos dizeres de Morin (2011), de metamorfose de minha trajetória como professora de Língua Portuguesa ao qual me dispus, nasceu dentro da sala de aula, num Ambiente fortemente marcado pelo desinteresse, desorganização, por conflitos, por processos de interação caóticos, por indisciplina e violências.

Neste ambiente de inquietações ergueram-se minhas questões de pesquisa:

- iii. Como construir um Ambiente de aprendizagem em minhas aulas de LP?**
- iv. Como promover a condição de participação eficiente e consciente de meus alunos nas práticas sociais de linguagem dentro e fora da escola?**

A partir de tais questões, um longo e árduo caminho teve que ser trilhado, organizado, desorganizado, reorganizado.

O primeiro, dos muitos passos dados neste caminho em busca de soluções, foi a vinculação ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/-; FAPEMIG, APG-01864-12). Tal filiação me trouxe os subsídios teórico e práticos que fomentaram a elaboração e a aplicação do projeto de intervenção apresentado por este estudo de caso (cf. seção 3.2), que se define como uma **pesquisa-ação** (MORIN, 2004), na qual me coloquei como um **pesquisador-participante**. (Cf. seção 3.3)

As categorias centrais que sustentaram esse processo fundamentando nossas ações foram a recuperação da Autoridade docente por via da Autoria; Protagonismo discente; a Rede de cooperação e a Modelagem. Tais categorias, aliadas às leituras e aos resultados positivos apontados nos estudos anteriores do nosso macroprojeto, para além de aportes teóricos para uma prática, tornaram-se os princípios fundamentais da minha transformação e também da transformação da minha sala aula, *locus* investigativo desta pesquisa.

Durante todo este processo, que considero um divisor de águas em minha vida profissional, aprendi a importância de “ver com olhos observadores e reflexivos.” Aprendi a ir

além de meus planos de ensino, dos conteúdos programáticos de LP e a fixar minhas metas na aprendizagem. Da teoria à prática, compreendi o que Nóvoa (2007) defende — uma escola voltada não para o aluno, mas para a sua aprendizagem. Consegui, inclusive, não “transbordar” — alerta posta pelo mesmo autor — ao assumir metas de enfrentamento de conflitos e de construção da cidadania que a sociedade vem “empurrando” cada vez mais para a escola e desresponsabilizando outras instituições responsáveis pela educação dos jovens.

Assim, o ensino–aprendizagem de LP em minha sala de aula, e pela primeira vez, coadunou-se com uma perspectiva de linguagem como prática social, como ação conjunta, como interação, o que eu, até então, sabia também só na teoria, mas não na prática. Aprendemos juntos que o Português “certo” — na oralidade e na escrita — é aquele que se usa em prol das práticas de interação humanas cidadãs; diferente nos usos de instâncias privadas e públicas. Desta forma, os alunos leram e escreveram da poesia aos gêneros textuais científicos e refletiram sobre estratégias discursivas e textuais dos mesmos; falaram e ouviram, aprendendo a dar voz ao outro nas inúmeras situações em que tiveram de confrontar opiniões (em rodas de conversas, em assembleia, em discussões menos ou mais formais, em exposições orais...).

Foi por este caminho, portanto, que a resignificação do Ambiente de minha sala de aula reforçou, na minha ação e na de meus alunos, um exercício reflexivo constante em prol de uma Educação linguística e cidadã ancorada em valores como o respeito, a cooperação, a solidariedade tendo, ainda, a polidez como uma ferramenta fundamental para as práticas interacionais.

Araújo (1999, 2007, 2015); La Taille (1999); Tognetta e Vinha; (2008, 2009, 2010) comprovam nossa concepção ao pontuarem que se as regras são impostas, não passando pela aceitação interior dos sujeitos e, logo, pelo entendimento de seus fundamentos, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito. Isso implica que as regras passem a ser cumpridas apenas na presença da autoridade que as institui, gerando “obediência superficial e heterônoma”. Desse modo, o que observamos com relação à conduta discente foi o comprometimento sem a “vigilância”. Uma atitude refletida, portanto, mais autônoma.

Embora não tenha sido uma jornada fácil, este projeto interventivo obteve um êxito maior do que o esperado; a mudança das atitudes, a melhora das práticas colaborativas, as ações protagonistas avançaram gradativamente e não houve recuo. Assim, neste Ambiente favorável à aprendizagem ao final do processo, ficou a certeza de que os alunos se tornaram mais responsáveis, comprometidos e valorizam mais a si e ao próximo, o que não existia antes. Sentimentos como o carinho e o respeito passaram a existir, tanto pelos colegas quanto pela

professora, agora vista não mais como a “boa, boazinha ou chata”, mas como uma **parceira da construção da aprendizagem**.

As mudanças que alcançamos refletiram-se no desempenho dos alunos também nas outras disciplinas; a turma que foi tão criticada no conselho do 1º bimestre, recebeu, no do 3º bimestre, elogios da unanimidade dos professores. Este impacto do projeto para além da minha aula de Língua Portuguesa foi um ganho altamente significativo.

Não houve a pretensão em criar um projeto “fantástico” usando aparatos tecnológicos ou alguma nova teoria “sensacional”; a intenção foi criarmos algo que fosse erguido em uma sala de aula “real”, que pudesse ser replicado em outras salas de aula “reais”. Também não tivemos a ambição que esta prática se concluísse, em sua totalidade, de maneira exitosa, porque, cotidianamente, nossas ações se voltaram para sujeitos reais. Assim, admitimos que não conseguimos atingir TODOS os alunos. Poucos, muito poucos, ficaram para trás, apesar do esforço coletivo constante para inseri-los em nossa Rede de Cooperação.

Alguns desafios de aprendizagem para a sala de aula de Língua de Portuguesa foram superados através de uma **Educação linguística e cidadã**; enfim, construímos um **Ambiente de aprendizagem**. Contudo, para além da minha sala de aula, da minha disposição para a metamorfose, o caminho iniciado para a profissionalização como professora-pesquisadora tem outros obstáculos a enfrentar — as imensas mazelas da educação neste país cada vez mais devedor dos jovens brasileiros! Tal descaso com a educação me obrigou, durante o período de mestrado, a dar 50 (cinquenta) aulas por semana graças à falta de docentes provocada pela dita falência do Estado do Rio de Janeiro.

Por fim, encerro trazendo a voz de um aluno que me faz acreditar que valeu a pena:

“Todas as conquistas devem ser erguidas pelo amor.” E valeu a pena porque foi por amor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, M. A. **Frames, discursos e valores - a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

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

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

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

AQUINO, J. G. “A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento”, in: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. pp. 39-55.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, vol. 19, ano XIX, nº 47, Campinas, pp. 7-19. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v1947a02.pdf>> Acesso em: 19 de janeiro de 2017.

_____. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, E. S. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. Anais. Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.

ARAÚJO, Cidália et al.. **Estudo de Caso**. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2008. Disponível em <<http://www.nelsonreyes.com.br/Estudo%20de%20Caso%20%20Doutora%20Clara%20Pereira%20Coutinho.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. pp. 15-18.

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

_____. 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.

_____; LODI, Lúcia Helena. **Ética, cidadania e educação: escola, democracia e cidadania**. In **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.

_____. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo, Summus, 2015.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001.

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

BARCELLOS, Warllon de Souza; ARAÚJO, Victor Martins Lopes de. Políticas Sobre **Drogas: Expansão do crack em Miracema/RJ e o território do tráfico de drogas**. Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social. Vitória. Junho/2016. Disponível em: periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/12902/9317. Acesso em|: 10 fev. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Traduzido por Vera Pereira - Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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

BONALS, Joan. O trabalho em pequenos grupos na sala de aula. Trad. Neusa Kern Hickel – Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**, terceiro e quarto ciclos. Brasília: 1998.

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

BRNA, P. Modelos de colaboração. **Rev. Bras. de Informática na Educação**, Florianópolis, n. 3, p. 9 – 15, set, 1998.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 167p.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. Modus Faciendi. Belo Horizonte: MG 2004. Disponível em < http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf >. Acesso em 18 de outubro de 2017.

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

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

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

FERNANDES, I. **Cooperação e respeito mútuo: aprendendo com o outro na sala de aula**. 2010. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação – UFRN, Porto Alegre, 2010.

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

_____. **Semântica de Frames**. CADERNO DE TRADUÇÃO. Nº 25 jul/dez de 2009 - Linguística Cognitiva - Instituto de Letras – UFRGS.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. IN: SCHOLZE, Lia & ROSING, Tânia M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP/UPF, 2007.p. 95-116.

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

FONTES, Mariana Rocha. **Frames e valores- um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

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

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever – Uma mera exigência escolar? **Revista do SELL, Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários**. Volume 1, número 1. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2008.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2ª ed. 2015. 208p.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215 – 221, jan./dez. 2008.

GUZZONI, M. A. A. **Autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

ISHIKAWA, Clarissa Mieke Luiz. **A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **A perspectiva discente do frame aula**. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

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

_____; MIRANDA, N. S. **O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais**. Revista Gatilho, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2013/05/O-frame-sem%C3%A2ntico-como-ferramenta-anal%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2018.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2010.

MERIJE, W. **Mobimento: educação e comunicação mobile**. São Paulo: Petrópolis, 2012.

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

_____; SANTOS, T. M. B. (colaboradora); Del-Gaudio, S.M.A. (colaboradora). **Reflexão metalinguística no ensino fundamental**. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG - Coleção Alfabetização e Letramento, v. 1. 2006, 114p.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**, 2007.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**, 2009.

_____. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**, 2011.

_____. **Projeto O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula**, 2012.

_____; BERNARDO, Flávia Cristina. **Frames, Discurso e Valores**. Revista Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas – SP, Jan/ Jun. 2013.

_____. **Projeto O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula**, 2ª etapa, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. **Autoridade docente: repensar um conceito**. Educ. Pesqui. [online]. 2016, vol.42, n.4, pp.1031-1044. Epub July 07, 2016. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201605147342>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000401031&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 04 fev. 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO/SP, 2007. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Professor pesquisador e reflexivo. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf>. Acesso em: 02 out. 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHEIRO, L. **Valores de vida através da educação: uma perspectiva de desenvolvimento humano**, 2009. Mostre seu Valor. Disponível pela internet em: <<http://www.mostreseuvalor.org.br/publicacoes/arquivos>. Acesso em 02 fev. 2017>. Acesso em: 25 out. 2017.

PUIG, Josep. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças: contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

ROSATELLI, M. C. et al. **Ambientes de apoio à aprendizagem cooperativa**. In: RAMOS, E. M. F. (org.). Informática na Escola: um olhar multidisciplinar. Fortaleza: Editora USFC, 2003. p. 46-74.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **FrameNet Brasil: um trabalho em progresso**. Revista Calidoscópio, vol.7, n.3, pp. 171-182, set/dez 2009.

SANTOS, Fátima Aparecida Cezarim dos. **Falação em sala de aula: a indisciplina escolar em reflexão: uma interpretação dialético-dialógica da linguística aplicada** / Fátima Aparecida Cezarim dos Santos. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. -- (As Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004. 278p.

SEEDUC – RJ. **Currículo Básico Comum - Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental e Médio**. Rio de Janeiro, 2012.

SETTON, M. da G. J. **As transformações no final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 71-84.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. **A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz**. Curitiba: Appris, 2011.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **A Semântica de Frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de português**. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-103.

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

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Andressa Peres. **A semântica de frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso das práticas de ensino de Língua Portuguesa**, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

TOGNETTA, Luciene Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. et al. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la: vol. 1**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. – (Série Desconstruindo a Violência na Escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

_____.; MENIN, M. S. S.; VINHA, T. P. (Coords.). **Congresso e Pesquisa em Psicologia e Educação Moral: Crise de Valores ou Valores em Crise?**. 1., 2009. Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: Unicamp/FE, 2009. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/coppem/Anais_1COPPEM.pdf> Acesso em: 21 out. 2017.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural origins of Human Cognition**. Harvard: University Press, 1999.

_____. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. C. Berliner (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev SOCERJ, 2007. In:

<http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_d_e_pesquisa.pdf> Acesso em 12 fev. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS 1

FRAMES EMERGENTES NO RELATO 1	FRAMES EMERGENTES NO RELATO 2
<p>1. Avaliação (Quadro 1)</p> <p>2. Ensino_Educação (Quadro 2)</p> <p>3. Foco_no_Experienciador (Quadro 3)</p> <p>4. Estudo (Quadro 4)</p> <p>5. Memória (Quadro 5)</p> <p>6. Encontro_Hostil (Quadro 6)</p> <p>7. Dificuldade (Quadro 7)</p> <p>8. Relembrando_Experiências (Quadro 8)</p> <p>9. Gratidão (Quadro 9)</p>	<p>1. Avaliação (Quadro 1)</p> <p>2. Ensino_Educação (Quadro 2)</p> <p>3. Foco_no_Experienciador (Quadro 3)</p> <p>4. Encontro_Hostil (Quadro 6)</p> <p>5. Gratidão (Quadro 9)</p> <p>6. Formando_relacionamento (Quadro 10)</p> <p>7. Relação entre indivíduos (Quadro 11)</p>

1. *Frame* Avaliação

A descrição do *frame* **Avaliação** mostra apenas os EFs encontrados em nossos relatos e os exemplos utilizados são, também, dados do nosso *corpus*. Sua descrição online completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>).

Frame Avaliação	
<p>Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu Valor de acordo com alguma característica do Fenômeno. Este Valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno.</p> <p>As minhas professoras sempre foram boas</p>	
EFs Centrais (encontrados em nossos dados)	
<p>Avaliador: a entidade consciente que avalia o Fenômeno.</p> <p>Eu acho que eu tava conversando demais</p>	
<p>Fenômeno: a entidade cujo Valor está sendo medido.</p> <p>foi também uma exelente professora</p>	
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)	
<p>Evidência: fatos percebidos pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do Fenômeno.</p> <p>ela era meio nojenta ficava fazendo caretas pros alunos que tava vontade de rir</p>	
<p>Explicação: a explicação denota uma proposição a partir da qual as avaliações seguem logicamente.</p> <p>dois professores mais eles são excelentes trata nois como filho</p>	
<p>Tempo: indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo.</p> <p>já os professores desse ano parecem ser bem legais</p>	

Quadro 1: (Frame Avaliação)

2. Frame Ensino_Educação

Descrição

do

frame

Ensino_Educação

(https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching) em tradução feita por LIMA (2009).

Frame Ensino_Educação

<p>Este frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um Aluno começa a aprender sobre uma Matéria, uma Habilidade, um Preceito, ou um Fato como resultado da instrução dada por um Professor.</p>
<p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Fato: parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Foi a mulher que me ensinou o bê a ba, valor de quanto ter uma boa leitura é da escrita também.</p>
<p>Habilidade: uma ação que o estudante é capaz de realizar, como resultado de uma instrução. me ensinou a ler e escrever direito</p>
<p>Aluno: alguém que é instruído por um Professor em habilidades e conhecimentos da disciplina. quando eu aprendi o ditado</p>
<p>Matéria: a área do conhecimento que é ensinada por um Professor para um Aluno. eu aprendi paroxitona, proparoxitona e oxítona</p>
<p>Professor: alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. com ela aprendi muitas coisas.</p>
<p style="text-align: center;"><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Duração: a quantidade de tempo em que um estado é mantido ou em que um processo está em curso. agente aprendia a matéria rápido</p>
<p>Nível: identifica o nível de um aluno em sua educação. aprendi [ensino_ educação] também acho que foi no 3° ano ou 4° ano sobre ditongo, tritongo, iato, monossílabas, paloxitonas</p>
<p>Tempo: o tempo em que o ensino ocorre. se depender dela vamos aprender muita coisa esse ano.</p>

Quadro 2 – (Frame Ensino_Educação)

3. Frame Foco_no_Experienciador

A descrição completa deste *frame* se encontra em (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focused_emotion) e na tradução são especificados somente os EFs encontrados em nossos dados e exemplos do nosso corpus.

Frame Foco_no_Experienciador
<p>As palavras neste <i>frame</i> descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo. Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo se referir a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção.</p> <p>Eu sempre gostei muito de Português</p>
<p style="text-align: center;">EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Conteúdo: é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não diretamente responsável por causar a emoção.</p> <p>prefiro minha cama e meu celular!!!</p>
<p>Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno.</p> <p>Eu não gostava dela.</p>
<p style="text-align: center;">EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Tempo: O tempo em que o experienciador está no estado emocional especificado.</p> <p>Hoje eu gosto mais de produção de texto</p>
<p>Circunstância: codifica as condições em que o experienciador experimenta a emoção.</p> <p>Eu gosto muito de portugues desde criança</p>
<p>Razão: motivo que explica o porquê o Experienciador experiencia uma emoção particular.</p> <p>eu não ligo muito porque querendo ou não temos que aprender</p>

Quadro 3 – (*Frame Foco_no_Experienciador*)

4. *Frame Estudo*

O *frame* **Estudo**, em sua versão mais completa, está disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet*, (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>):

Frame Estudo
<p>Um Estudante matricula e, em seguida, permanece em uma Instituição com a finalidade de ser instruído em alguma Matéria. Ele pode receber instrução de um determinado Professor em uma Instituição. O Lugar, Tempo, e a Duração do estudo podem também ser especificados.</p> <p>Quando eu comecei a estudar [estudo] língua portuguesa eu vi que era muito bom</p>
<p><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p>
<p>Instituição: um estabelecimento educacional, como uma escola ou colégio.</p> <p>estudo [estudo] no C.E.P</p>
<p>Estudante: aquele que recebe instrução de um Professor ou de uma Instituição.</p> <p>eu estudei sobre: ditongo, hiato, proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas</p>
<p>Matéria: a área de conhecimento ou habilidade que é ensinada a um Estudante.</p> <p>Quando eu comecei a estudar língua portuguesa eu vi que era muito bom</p>
<p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p>
<p>Duração: o período de tempo em que o estudo é desenvolvido.</p> <p>eu já tinha estudado o ano passado com o Julio</p>
<p>Tempo: o tempo em que o Estudante está estudando.</p> <p>eu tiro meia a uma hora pra estuda as matérias</p>

Quadro 4 – (*Frame* Estudo)

5. *Frame* Memória

A descrição na íntegra do *frame* **Memória** pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (139ML139e://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory).

Frame Memória

<p>Este frame está relacionado à atividade de lembrar ou esquecer determinado Conteúdo Mental por parte de Agentes Cognitivos.</p> <p>eu não esqueci como ela era uma ótima</p>
<p><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Agente Cognitivo: pessoa cujo conteúdo mental está em questão.</p> <p>eu não me lembrava de nada</p>
<p>Conteúdo Mental: conteúdo mental que um Agente Cognitivo mantém ou esquece.</p> <p>não me lembro das aulas do ano passado</p>
<p>Tema: é o assunto do Conteúdo Mental do Agente Cognitivo.</p> <p>Bom sobre língua portuguesa eu não lembro muito não</p>
<p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Explicação: a explicação para a qual a lembrança ou o esquecimento ocorre.</p> <p>mas eu não lembro o por quê</p>
<p>Experiência um evento (ou período de tempo para um evento) que o Agente Cognitivo experimentou, que leva este a lembrar o Conteúdo.</p> <p>outra coisa que eu me lembro também foi quando eu estudei sobre (...)</p>

Quadro 5- (Frame Memória)

6. Frame Encontro_Hostil

O frame **Encontro_Hostil** tem sua descrição completa encontrada na FrameNet (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile_encounter).

<p><i>Frame Encontro_Hostil</i></p> <p>Esse <i>frame</i> contém palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras (Lado 1 e Lado 2), coletivamente conceituados como Lados sobre um Problema disputado e/ou a fim de atingir um Objetivo específico.</p> <p>A professora brigou comigo</p>
<p><i>EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)</i></p> <p>Lado 1: Um dos dois participantes em um encontro hostil.</p> <p>eles também gritavam</p>

<p>Lado 2: um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente é o segundo mencionado.</p> <p>como ela era uma ótima pessoa não brigava com os alunos</p>
<p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Resultado: o resultado do evento</p> <p>Já cheguei ao ponto de me renega a ir para a escola de tantas palavras agressivas que ouvia.</p>
<p>Explicação: explicação para qual ocorre um encontro hostil.</p> <p>discutia com alguns porque não gosto que me tratam com ignorância, nunca fui de levar desaforo para casa, por isso que sempre fico no meu canto</p>

Quadro 6 – (Frame Encontro_Hostil)

7. Frame Dificuldade

A definição integral do frame **Dificuldade** disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>) e sua tradução disponível na *FrameNet Brasil* (<http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/fnbr/report/frame/main>).

Frame Dificuldade
<p>Um Experienciador tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma Atividade. A facilidade ou dificuldade associada à Atividade parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções e não se emprega EFs especiais para tais participantes. O Grau de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de Circunstâncias. O Parâmetro indicando como a Atividade é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado</p> <p>eu tinha muita dificuldade naquela matéria</p>
<p><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p> <p>Atividade: marca expressões que indicam a Atividade que o Experienciador acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a Atividade em questão pode ser inferida pelo contexto.</p>

As matérias não estão tão difíceis
Experienciador : indica a pessoa que julga a Atividade sendo fácil ou difícil. No começo, eu tinha dificuldade
EFs Não-Centrais Grau : indica o grau de dificuldade que o Experienciador apresenta para a realização da Atividade.

Quadro 7 – (Frame Dificuldade)

8. Frame Relembrando_Experiências

Definição completa disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>) e sua tradução disponível na *FrameNet* Brasil (<http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/fnbr/report/frame/main>).

Frame Relembrando_Experiências
Este frame faz referência a situações em que um conhecedor se lembra de um episódio de experiência ou impressão passada, ligada a uma entidade saliente formada no início da experiência. O conhecedor pode, também, se lembrar de tal entidade, em um estado específico.
A professora brigou [encontro_hostil] comigo
EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)
Conhecedor : pessoa que recupera as memórias ou impressões do passado. eu passei por muitas experiências e vou passar por mais ainda.
Experience : um conhecimento ou evento passado, o qual o conhecedor passa a se lembrar novamente.
Entidade saliente : pessoa ou coisa que o conhecedor lembra estar envolvido no evento. eu me lembro que eu estudei sobre: sujeito, predicado, modo, presente, pretérito e futuro

Quadro 8 – (Frame Relembrando_experiências)

9. Frame Gratidão

O frame de **Gratidão** foi criado e não consta na plataforma lexicográfica *FrameNet*.

Frame Gratidão
<p>Um Beneficiado é grato a um Beneficiador por um Bem concedido a ele. O sentimento de gratidão pode ser manifestado em certo Grau e em um determinado Tempo.</p> <p>hoje agradeço ela por isso</p>
<p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados):</i></p> <p>Beneficiado: o ser que é grato por um bem concedido por um Beneficiador. eu agradeço a Deus à ela todos os dias</p>
<p>Beneficiador: um ser ou uma entidade pela qual o Beneficiado é grato. falo pra Deus muito obrigado por ter uma professora maravilhosa</p>
<p>Bem: algo que o Beneficiador deu ou realizou para o Beneficiado. hoje agradeço ela por isso</p>
<p>Tempo: o tempo em que o sentimento de gratidão é explicitado. eu agradeço a Deus à ela todos os dias</p>

Quadro 9 – (Frame Gratidão)

10. Frame Formando_Relacionamentos

Definição completa disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet* (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Forming_relationships).

Frame Formando_Relacionamentos
<p>Parceiro_1 interage com Parceiro_2 (coletivamente expressivo) como parceiros para mudar sua relação social.</p> <p>Conheci mais amigos</p>
<p style="text-align: center;"><i>EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)</i></p> <p>Parceiro_1: pessoa que forma uma relação com o Parceiro_2 todo mundo está doido pra conhecer o pessoal</p>
<p>Parceiro_2: indivíduo o qual se relaciona com Parceiro_1 conheci [formar relacionamentos] algumas pessoas</p>

Parceiros: os indivíduos cuja relacionamento está mudando
<i>EF's Não-Centrais</i>
Time: a hora que o relacionamento muda.
todas as amizades que fiz em todos esses anos

Quadro 10 – (*Frame Formando_Relacionamentos*)

11. *Frame Relação_entre_Indivíduos*

Definição na íntegra disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet* (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Relation_between_individuals)

<i>Frame Relação_entre_Indivíduos</i>
Dois seres sensíveis têm uma relação permanente ou semipermanente entre si. Esta relação pode ser interpretada simetricamente como entre os indivíduos ou pode ser interpretada assimetricamente, de modo que indivíduo_1 é identificado por sua relação com o (implicitamente melhor conhecido) indivíduo_2 .
todo mundo agora faz questão de colaborar um com o outro
<i>EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)</i>
indivíduo_1 : o indivíduo é descrito pelo indivíduo_2
indivíduo_2 : o indivíduo cuja identidade serve para identificar indivíduo_2
Nós estamos mais amigos um do outro
Indivíduos : Os indivíduos em uma relação (simetricamente interpretada) entre si. hoje nós somos mais amigos ,

Quadro 11 – (*Frame Relação_entre_Indivíduos*)