

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

MARIANA DE CARVALHO HALFELD OLIVEIRA

DA INDIFERENÇA AO PERTENCIMENTO: uma educação linguística e cidadã

Juiz de Fora

2019

MARIANA DE CARVALHO HALFELD OLIVEIRA

DA INDIFERENÇA AO PERTENCIMENTO: uma educação linguística e cidadã

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa Salim Miranda.

Juiz de Fora

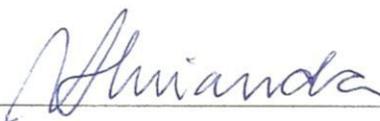
2019

MARIANA DE CARVALHO HALFELD OLIVEIRA

**DA INDIFFERENÇA AO PERTENCIMENTO: UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E
CIDADÃ**

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 27/09/2019



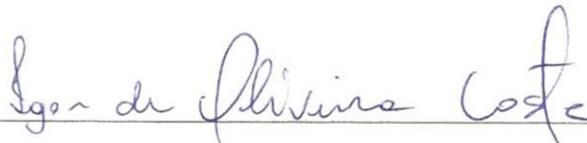
Profª. Dra. Neusa Salim Miranda (presidente e orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora



Profª. Dra. Natália Sathler Sigiliano (membro titular interno)

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Igor de Oliveira Costa (membro titular externo)

Colégio Militar

A todos que, assim como eu, vivenciam a realidade da escola pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, primeiramente, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional, oferecida a nós, professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, e também à CAPES pelo fomento à pesquisa e à formação continuada.

Aos queridos professores do mestrado, por todo conhecimento e afeto compartilhado, em especial, a minha orientadora, Professora Doutora Neusa Salim Miranda, por toda paciência, empenho e solidariedade com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por ter me encorajado ao voo.

Às bolsistas do macroprojeto, Mírian e Raphaela, pela contribuição tão valiosa a compreensão de minha realidade escolar.

Aos meus amigos de curso, pelos laços fortes de amizade que se afeiçoaram para enfrentar “juntos”, com resistência, um contexto educacional desprestigiado.

Aos meus companheiros da E. M. Professora Núbia Pereira Magalhães – CAIC, pela generosidade e cooperação durante a realização deste projeto.

Aos meus queridos alunos, por todo engajamento na realização deste projeto, contribuindo ativamente para seu êxito. Atuações protagonistas e colaborativas que valorizaram a escola através do resgate de vivências positivas. Levarei vocês sempre comigo!

Ao meu amado marido, por toda cumplicidade e segurança; aos meus amados filhos: Maria Carolina, por sua compreensão e carinho; João Pedro, por ser parte desta trajetória; e a minha sogra, por sua relevante parceria..

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

A Deus, minha proteção, Senhor da minha história, a minha gratidão sempre.

RESUMO

Como um Estudo de Caso (YIN, 2011) de natureza participativa e interventiva – Pesquisa-ação (MORIN, 2004) – o presente de estudo desenvolve-se na esfera do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFJF, cujo público-alvo são professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas brasileiras. Vincula-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014-2018, FAPEMIG CHE APQ 02584/14) e tem como objetivo principal a construção de um Ambiente de Aprendizagem propício a efetivas práticas de letramento. O cenário investigativo consistiu em uma sala de aula de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, localizada no município de Juiz de Fora, MG, marcada pela indiferença e apatia somadas a um sentimento de não pertencimento ao espaço escolar. Para o enfrentamento de tais questões, este estudo interventivo ancorou-se em fundamentos, categorias, modelos de análise e estratégias de ação construídos em rede de pesquisa no nosso macroprojeto e que foram replicadas de modo autoral pelo professor-pesquisador. Cinco categorias permearam a prática - Protagonismo, Rede de Cooperação, Modelagem, Pertencimento, Autoria e Autoridade docentes. A pesquisa envolveu uma ação diagnóstica, com uso de dois instrumentos investigativos voltados para os discentes – um questionário socioeconômico e cultural, um relato de experiência em relação ao ensino de Língua Portuguesa durante toda a trajetória escolar. Para as análises do discurso discente foram tomados conceitos da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013; FREITAS, 2018; VIEIRA, 2019) e ferramentas analíticas de seu projeto lexicográfico computacional *Framenet*. Os resultados obtidos após análise desses instrumentos (ausência de laços colaborativos, necessidade de ampliação da competência leitora e redatora, dentre outros) foram assumidos como importantes indicadores para a etapa interventiva. A pesquisa-ação, sustentada por uma concepção de linguagem como prática social (BAKTHIN, 2003; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2012a; SOARES, 2006), aconteceu pelo ensino de Língua Portuguesa (SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2005; 2009; KOCH, 1990; INFANTE, 1996; GERALDI, 2012b; COLOMER, 2014, COSSON, 2014; 2018), por meio do estudo do gênero ‘relato de experiência vivida’, sendo possível, ao decorrer do processo, resgatar vivências, desenvolver capacidades, ampliar as práticas de letramento de leitura, escrita e oralidade pela reflexão crítica e metalinguística e, sobretudo, ressignificar não só o papel discente, mas também o espaço escolar. Um processo reflexivo construído ‘antes-durante-depois’ da ação pelos atores da sala de aula e registrado por instrumentos de pesquisa auxiliares – diários de bordo docente

e discente, um segundo relato discente final sobre a vivência no projeto e outros tipos de registros – indicaram os resultados exitosos na criação de um novo Ambiente de Aprendizagem em sala de aula de Língua Portuguesa. O desenvolvimento pessoal e profissional do professor-pesquisador como uma nova identidade mais confiante e segura foi um ganho irreversível. Todo o processo interventivo deste estudo foi detalhado e justificado em um Caderno Pedagógico digital, seguindo modelo criado pelo PROFLETRAS – UFJF, ao qual está anexado este documento dissertativo com as bases teóricas, metodológicas, análise diagnóstica e de resultados alcançados.

Palavras-chave: Educação linguística. Ambiente de Aprendizagem. Protagonismo Discente e Pertencimento. Autoria e Autoridade docente. Rede de Cooperação. Modelagem.

ABSTRACT

Being a Case Study (YIN, 2011) of a participatory and interventional nature – Action-research (MORIN, 2004) – the present study is developed within the scope of the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS / UFJF, whose target audience are teachers from the second cycle of Elementary School of Brazilian public schools. It is linked to the macro-project called “Portuguese Language Teaching – From Teacher Education to Classroom” (MIRANDA, 2014-2018, FAPEMIG CHE APQ 02584/14) and it has as its main objective the construction of a Learning Environment suitable to effective literacy practices. The investigative scenario consisted of a Portuguese language classroom of the 7th grade of Elementary School, located in the city of Juiz de Fora, MG, marked by indifference and apathy, joined to a not-belonging feeling to the school space. To confront these issues, this interventional study was based in foundations, categories, analysis models and action strategies built on a research network in our macro-project and which were replicated authorially by the researcher-teacher. Five categories have permeated the practice – Protagonism, Cooperation Network, Modeling, Belonging, Authorship and Teaching Authority. The research involved a diagnostic action through two investigative instruments regarding the students – a socioeconomic and cultural questionnaire, an experience report concerning the teaching of Portuguese Language all long their school path. For the analysis of student discourse were taken concepts of *Frames Semantics* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013; FREITAS, 2018; VIEIRA, 2019) and analytical tools of his computational lexicographic project *Framenet*. The results obtained after analysis of these instruments (absence of collaborative ties, need to expand reading and writing skills, inter alia) were assumed as important indicators for the intervention stage. The Action-research, supported by a conception of language as a social practice (BAKTHIN, 2003; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2012a; SOARES, 2006), took place through the teaching of Portuguese Language (SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2005; 2009; KOCH, 1990; INFANTE, 1996; GERALDI, 2012b; COLOMER, 2014, COSSON, 2014; 2018), through the study of the genre ‘lived experience report’, being possible, along the process, to rescue experiences, develop skills, expand the literacy practices of reading, writing and speaking through critical and metalinguistic reflection and, overall, to redefine not only the student role, but also the school space. A reflective process built ‘before-during-after’ the action by classroom actors and recorded by auxiliary research instruments – teacher’s and student’s

logbooks, a second final student account of project experience and other types of records – indicated successful results in creating a new Learning Environment in the Portuguese Language classroom. The personal and professional development of the teacher-researcher as a new, more confident and secure identity was an irreversible gain. The entire intervention process of this study was detailed and justified in a digital Pedagogical Notebook, following a model created by PROFLETRAS – UFJF, in which this dissertation document is attached with the theoretical, methodological, diagnostic analysis and results achieved.

Keywords: Language Education. Learning Environment. Student Protagonism and Belonging. Authorship and teaching authority. Cooperation Network. Modeling.

LISTA DE ABREVIATURAS

LP - Língua Portuguesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LD - Livro didático

EFs - Elementos de Frames

ULs - Unidade lexicais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Variações nas notas médias da Prova Brasil 2005 e 2013.....	46
Figura 2 - Mapa do território de abrangência da Unidade Básica de Saúde de Santa Cruz.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos desempenhados pelos alunos	66
Gráfico 2 - Atividades realizadas no celular	69
Gráfico 3 - Atividades realizadas no computador	70
Gráfico 4 - Atividades realizadas na hora de lazer.....	71
Gráfico 5 - Nível da escolaridade dos progenitores ou responsáveis.....	76
Gráfico 6 - Ocupação profissional dos progenitores ou responsáveis.....	78
Gráfico 7- Frequência dos <i>frames</i> evocados nos relatos dos alunos	90
Gráfico 8 - Frequência de <i>frames</i> nos novos relatos	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Gerais.....	67
Tabela 2 - Práticas de cultura e letramento	68
Tabela 3 - Meios de comunicação.....	68
Tabela 4 - Valor da escola e do estudo.....	72
Tabela 5 - Atividades realizadas com os responsáveis.....	73
Tabela 6 - Dados da família e moradia	74
Tabela 7 - Agrupamento de profissões – vestibular UFJF	77
Tabela 8 - Atividades realizadas pelos pais/responsáveis	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do perfil socioeconômico cultural dos discentes	80
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASE DOCUMENTAL PARA ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AÇÃO INTERVENTIVA	18
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	19
2.1.1 Crise de Autoridade e Autoria docente	22
2.1.2 O protagonismo discente.....	25
2.1.3 Rede de cooperação	27
2.1.4 Modelagem	29
2.1.5 Pertencimento	31
2.2 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
2.2.1 O aporte teórico para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	32
2.2.2 Base documental para o ensino de Língua Portuguesa.....	38
2.2.2.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)</i>	39
2.2.2.2 <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	40
2.2.2.3 <i>Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora</i>	43
2.2.2.4 <i>Falando de preconceito e desigualdade de aprendizagem na escola</i>	45
2.3 A SEMÂNTICA DE FRAMES: FUNDAMENTO PARA AÇÃO DIAGNÓSTICA E PARA AÇÃO AVALIATIVA	48
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	52
3.1 O LÓCUS INVESTIGATIVO.....	53
3.1.1 O professor-pesquisador	56
3.2 O APORTE METODOLÓGICO DO PROJETO.....	57
3.2.1 O estudo de caso.....	57
3.2.2 A pesquisa-ação e o professor-pesquisador.....	58

3.2.3 A narrativa como instrumento investigativo.....	59
3.3 OS INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS	60
3.3.1 O questionário semiaberto.....	60
3.3.2 O Relato de Experiência Discente – Instrumento 2 e 3.....	61
3.4 DIÁRIO DE BORDO	62
4 ANÁLISES: AÇÕES DIAGNÓSTICAS, INTERVENTIVAS E AVALIATIVAS	64
4.1 – ANÁLISE INICIAL DOS DADOS DIAGNÓSTICOS.....	64
4.1.1 Instrumento 1 - perfil socioeconômico e cultural dos discentes	64
4.1.2 Análise diagnóstica do instrumento 2 – relato de experiências iniciais.....	81
4.2 AÇÕES INTERVENTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	81
4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA EXPERIÊNCIA DISCENTE.....	88
<i>4.3.1 A leitura interpretativa do Relato de Experiência discente antes do processo interventivo.....</i>	<i>89</i>
<i>4.3.2 A leitura interpretativa do Relato de Experiência discente após o processo interventivo</i>	<i>96</i>
<i>4.3.3 Interpretação comparativa dos resultados alcançados – após intervenção</i>	<i>103</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXO 1 – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO.....	118
ANEXO 2 – TABELA PARA ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA – MEMÓRIA.....	122
ANEXO 3 – FICHA AVALIATIVA	127
ANEXO 4 – TEXTO MODELAR RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA.....	128
ANEXO 5 – FICHAS DE FUNÇÃO	129
ANEXO 6 – QUADRO DE PALAVRAS – REGRAS DE ACENTUAÇÃO.....	132
ANEXO 7 – QUADRO DE PALAVRAS ACENTUADAS.....	133
ANEXO 8 - FRAMES EMERGENTES NOS RELATOS DOS ALUNOS – INSTRUMENTOS 2 E 3	134

INTRODUÇÃO

Um aspecto central para poder construir sonhos, para poder mudar a nós mesmos e a realidade que nos circunda é a capacidade de sentir, de tocar, de amar e de conhecer. Se não se têm essas capacidades de conexão com o meio e com o outro, não se é capaz de tomar decisões, de ver a realidade a partir de uma perspectiva que nos leve à construção de sonhos pessoais e sociais.

(Eduardo Amadeo)

Vim da minoria, da classe mais desprestigiada. Vivi algumas de suas mazelas, que me deixaram marcas profundas que ainda doem. Mas, mesmo assim, não endureci. Segui capaz de sentir, tocar, amar e conhecer. E, assim, munida dessas capacidades, fui capaz de construir sonhos que mudaram a mim e a minha realidade. Hoje sou uma professora ainda com o coração pleno de sonhos, não só realizações mesquinhas individuais, mas sonhos que possam ser partilhados e compartilhados, mesmo neste cenário tão sombrio em que vive a educação brasileira.

Estar na condição, hoje, de mestrandia é um desses sonhos. Nasceu como uma faísca frágil, mas, ao ser cuidado pela esperança, se fortaleceu. A oportunidade de cursar um Mestrado Profissional – o PROFLETRAS, a fim de acrescentar aquilo que faltava para me conhecer como profissional e conhecer meus alunos e sua realidade foi uma grande conquista. Para realizá-la, precisei de muita coragem que, por muitas vezes, foi fortalecida pelos laços fortes de amizade que se afeiçoaram construíram no “aprender juntos”, para enfrentar, com resistência, um contexto educacional desprestigiado em um tempo líquido no qual “nada dura para sempre”.

Assim, resistir tornou-se oposição às vozes pouco democráticas (movimento “Escola sem partido”, “as grandes redes educacionais”, a violência física e simbólica à imagem social do professor) que bravejam ataques de um Estado neoliberal à autonomia na construção do conhecimento da instituição escola.

Foi preciso coragem também para enfrentar a dura ação de me conhecer para promover uma verdadeira mudança em minha prática profissional. O mestrado profissional possibilitou-me olhar esta prática pedagógica com um distanciamento necessário para analisá-la, pois, através da aliança entre teoria e prática, foi possível construir conhecimentos e

promover a aprendizagem de Língua Portuguesa de modo mais contemporâneo, plural e significativo.

Dessa forma, neste estudo, na contramão de uma sociedade pautada em resultados, busco trazer meus alunos para o centro da prática pedagógica, ressignificando o sujeito do aprendizado. O aluno inserido na cultura, com suas crenças, sua história de vida, sua voz, sendo a contraparte fundamental no processo de aprendizado. Ao deslocar o olhar para o aluno como sujeito que aprende, ressaltamos a aprendizagem:

A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas (NÓVOA, 2007, p. 5).

Somando a essa perspectiva, cito Freire (1996): “não há docência sem discência”. O educador recusa todo discurso fatalista, demonstrando que há esperança quando se insiste em uma escola voltada para a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, este estudo de natureza interventiva – sustentado pela Pesquisa-ação (MORIN, 2004) - engajou-se na garantia de uma escola pública voltada para a aprendizagem do aluno para que o mesmo pudesse se inserir em uma sociedade de direitos e deveres cidadãos. Fez-se, assim, instrumento de enfrentamento, com o objetivo de construir um Ambiente de Aprendizagem em minha sala de aula de Língua Portuguesa. Seu objetivo central consistiu em superar a indiferença e a passividade de meus alunos, de modo a alcançarmos uma nova relação com o conhecimento que lhes possibilitasse a participação cidadã, colaborativa e protagonista nas práticas sociais de linguagem, ressignificando não só o papel discente, mas também o sentimento em relação à escola.

Nessa direção, foi necessário abandonar métodos e crenças sustentados pela mera transmissão do conhecimento (MIRANDA, 2006) para encontrar novos caminhos que não reforcem o sentimento de incompetência, a incapacidade de agir e criar no uso da própria língua. Com base nessa inquietação, emergiram algumas questões da pesquisa:

- (i) Como transformar minha sala de aula de Língua Portuguesa em um espaço de pertencimento para os adolescentes aprendizes?
- (ii) Como criar em minha sala de aula um Ambiente de Aprendizagem para as práticas de linguagem?

- (iii) Como promover no espaço escolar uma educação linguística cidadã na contemporaneidade?

Para responder tais questionamentos, este projeto vinculou-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa, da formação docente à sala de aula – 2ª etapa” (MIRANDA, 2014-2018, FAPEMIG – CHE APQ 02548/14). Desta rede de pesquisa emergiram fundamentos, modelos de intervenção e análise, e as categorias centrais para a construção do Ambiente de aprendizagem (Protagonismo Discente, Autoria e Autoridade Docente, Rede de Cooperação e Modelagem). Uma quinta categoria foi construída neste estudo – o Pertencimento. Tais construções teóricas e práticas ergueram-se a partir de generalizações analíticas construídas por estudos de caso teóricos da primeira etapa do mesmo macroprojeto – PPG Linguística (BERNARDO, 2011; LOURES, 2013; TEIXEIRA, 2014, dentre outros) e de suas ações interventivas, através de seis estudos concluídos dentro do PROFLETRAS (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2017; FREITAS, 2018; VIEIRA, 2019).

Sustenta este estudo uma perspectiva de linguagem considerada como prática social, como interação (BAKHTIN, 2003; ANTUNES, 2009; GERALDI, 2012a; SOARES, 2006), o que implicou pontuar os sujeitos como seres inacabados, em processo de constituição, assim como a localização do ato linguístico na precariedade do tempo e espaço. Tendo como objeto central de aprendizagem em LP o gênero ‘relato de experiência’, outros estudiosos do ensino de Língua Portuguesa foram apresentados para as discussões sobre as práticas de ensino-aprendizagem de escrita, leitura, oralidade e reflexão linguística (Cf. subseção 2.2.1).

A metodologia interventiva usada para concretização da proposta, em minha sala de aula de Língua Portuguesa, organizou-se em duas etapas:

- Uma etapa diagnóstica inicial, realizada a partir de dois instrumentos voltados para os discentes: (i) um questionário semiaberto, que focalizou o perfil socioeconômico e cultural; (ii) os relatos de experiência voltados para vivências enquanto alunos de LP;
- Uma etapa interventiva, com duração de quatro (4) meses, desenhada a partir do diagnóstico inicial efetuado e de outros indicadores construídos por instrumentos auxiliares ‘antes-durante-depois’ da ação por todos os atores de sala de aula (diários de bordo discente e docente e outros tipos de registros em sala de aula), de modo a oferecer aos discentes novo Ambiente de aprendizagem com novas possibilidades de aprimoramento de suas habilidades no uso da Língua Portuguesa, assim como ao

docente a possibilidade de repensar e recriar a sua prática pedagógica. Nessa ação, o ‘relato de experiência’ – tomado a partir da escrita, leitura, oralidade e reflexão metalinguística - constituiu-se como objeto central de aprendizagem em LP. Um instrumento final – relato discente da experiência vivida ao longo do projeto – serviu à ratificação dos resultados alcançados pela intervenção.

Assim, apresentadas as motivações, questões, objetivo, viés epistemológico e o método desta proposta de pesquisa, segue-se a exposição das partes componentes deste trabalho dissertativo.

No primeiro capítulo, apresentam-se a fundamentação teórica e a base documental para análise diagnóstica e ação interventiva. Para a ação interventiva, explicitamos as bases teóricas referentes às cinco categorias para “Construção do Ambiente de Aprendizagem” (seção 2.1) – Crise de Autoridade e Autoria docente (subseção 2.1.1); O protagonismo discente (subseção 2.1.2); Rede de cooperação (subseção 2.1.3); Modelagem (subseção 2.1.4) e Pertencimento (subseção 2.1.5). A seção 2.2 traz os fundamentos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, organizando-se em aporte teórico para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (seção 2.2.1) e base documental (seção 2.2.2) desta pesquisa. Conforme se segue, na subseção 2.2.2.1, apresentamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (1998), a Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora (2012) – (subseção 2.2.2.2), e, na subseção 2.2.2.3, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para as ações diagnósticas voltadas para os relatos de experiência discente, em acordo com a matriz teórica desenvolvida em nosso macroprojeto, tomamos o modelo teórico da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013; FREITAS, 2018; VIEIRA, 2019) e o projeto de lexicografia dele resultante, denominado *Framenet*, como bases para a análise do discurso discente (seção 2.3). No segundo capítulo, trazemos as bases metodológicas desta pesquisa. Na seção 3.1 (e subseção 3.1.1) apresenta-se o cenário da investigação efetuada, passando-se à explicitação de sua configuração em um tripé: primeiro, como um Estudo de Caso (subseção 3.2.1); segundo, como um modelo de investigação participativa – a Pesquisa-ação (subseção 3.2.2); e, por fim, como uma investigação que se vale da narrativa como fonte de busca de dados (subseção 3.2.3). Já na seção 3.3, apresentam-se os instrumentos investigativos para a etapa diagnóstica e para a avaliação final do processo interventivo (subseções 3.3.1, 3.3.2) e na subseção final (3.4), o Diário de bordo.

Por fim, são apresentados o projeto interventivo em sala de aula de LP (cap. 4) e as considerações finais sobre este estudo (cap.5).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASE DOCUMENTAL PARA ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AÇÃO INTERVENTIVA

“Nos momentos em que se aglomeram no nosso coração dúvidas e medos, torna-se necessário o discernimento”.

(Papa Francisco)

Neste capítulo serão apresentadas as bases teóricas e documentais centrais que sustentaram minha pesquisa que visou à ressignificação de minha prática docente por meio da construção de um Ambiente de aprendizagem em minha sala de aula de Língua Portuguesa. Em especial, este estudo, de caráter interventivo, buscou a construção de uma sala de aula como um espaço de reconhecimento si e do outro a partir da participação protagonista e colaborativa (Cf. Introdução).

Visando tal meta, serão apresentados fundamentos críticos que lançaram luzes para que pudéssemos discernir, antes de tudo, as marcas da sociedade em que estamos inseridos e como essa nova configuração (BAUMAN, 2001; NÓVOA, 2007), arquitetada para o proveito de poucos, afeta a vida dos que vivem à margem, solapando direitos. Nessa margem estamos nós – professores e alunos da escola pública brasileira.

Assim, este estudo, vindo de dentro as mazelas da escola pública brasileira, busca – para além da crítica e do reconhecimento da crise profunda que a atravessa – alinhar-se a um pensamento que vem buscando caminhos possíveis e transformadores para essa instituição, partindo da construção de um ambiente favorável à aprendizagem (seção 2.1).

De igual modo, buscamos uma construção teórico-prática no campo do ensino de Língua Portuguesa convergente com uma visão cidadã de seus usuários, o que implica compreender a aprendizagem como uma ampliação de repertórios de usos e, em especial, de usos públicos da língua. Estendemos nossa discussão aos documentos parametrizadores do ensino de LP, os quais norteiam a prática do professor-pesquisador (seção 2.2) dada a natureza deste projeto que se coloca como uma ação no “chão da sala de aula”, com as possibilidades e restrições que o configuram.

Na seção 2.3, apresentamos, de modo sucinto, dos fundamentos da Semântica de Frames (FILLMORE, 2009[1982]; SALOMÃO, 2009) que vêm sendo utilizados, de como exitoso, por todos os estudos de nosso macroprojeto que nos antecederam, como um

instrumento de análise diagnóstica dos Relatos de Prática produzidos pelos alunos envolvidos no projeto (3.3.2).

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Em “tempos sombrios”, em que angústia e anseios tornam-se fantasmas a nos assombrar, temos que buscar a luz do discernimento para organizarmos a confusão de sentimentos e pensamentos que acabam por nos imobilizar, impedindo-nos de, como educadores, continuar alinhados com a luta pela equidade e desenvolvimento social neste país. Só assim, poderemos promover equidade e desenvolvimento social.

É por isto que, para alcançarmos a compreensão dos entraves, da crise da sala de aula que hoje nos angustia e impede uma ação efetiva de ensino e aprendizagem, precisamos primeiro compreender em que tempo vivemos. Compreender em que momento, enquanto sociedade, estamos, para que, só assim, possamos “fazer um exercício de grande humildade” (NÓVOA, 2007), lançando um olhar para além dos muros da escola e dos limites estritos de nossa disciplina (Língua Portuguesa, em nosso caso). Este olhar poderá, então, ajudar a divisar a vida REAL de nossos alunos para além dos muros e buscar outros saberes produzidos em diferentes áreas de conhecimento – Sociologia, Linguística, Educação, Psicologia, dentre outros campos –, em busca de luz para tantas incertezas.

Foi este olhar que nos trouxe o pensamento de Bauman (2001) sobre uma Sociedade Líquida, em que se vive o tempo do fim das utopias e dos grandes projetos coletivos. Era marcada pela fluidez de valores nas relações humanas, na qual a busca do prazer é o fim último, levando as pessoas a pensarem apenas em si, em seus desejos e a não levarem em conta o sentimento dos outros. A sociedade líquida não está fixa no tempo e espaço, sempre disposta a experimentar o novo. Com isso, as formas de poder vêm sendo realocadas e redistribuídas, os objetos não duráveis tomam conta e a durabilidade já não tem mais o mesmo valor. Neste cenário, as instituições, como a família e a escola, se deparam com moldes diferentes e se debatem e meio a valores opacos.

No caso da sociedade brasileira, a liquidez tem contornos mais difusos e mais perigosos. Neste solo, as transformações culturais, sociais e econômicas iniciadas neste tempo não chegaram sequer a se solidificarem e, ante as agressões à nossa frágil democracia, parecem se diluir pelos ares. Assim, da solidez do mundo moderno para a modernidade líquida (“Nada dura para sempre”, BAUMAN, 2001) vivida pelo Primeiro Mundo, o Brasil

vem, de modo periférico e em tempo recorde, experimentando o que há de mais amargo – novas formas de espoliação, de diluição de direitos de todas as ordens, de ataque a sua rica e plural etnia e cultura, amplamente responsabilizada pelo nosso fracasso. O individualismo exacerbado deste tempo faz com que, descartando qualquer projeto coletivo, milhares de brasileiros apostem em “líderes” que prometem a “solidez” de volta pelo caminho da violência, do preconceito, da religião e da submissão a modelos de grandes potências.

Neste cenário que põe fim a muitos projetos sociais, a escola pública é um dos alvos principais. Nela estão, nos termos de Bauman (2001), em sua maioria, os filhos dos “consumidores falhos”, aqueles “descartáveis”. Por isso, por causa deles é que essa escola é tida, na grande mídia brasileira, como uma instituição de “péssima qualidade”, cujos profissionais, incompetentes, pouca valia têm neste tempo.

É exatamente na contramão desse pensamento que se constrói o pensamento crítico brasileiro. Uma questão é criticar, avaliar, rever os caminhos da escola pública; outra é desconhecer o papel que lhe cabe na preservação de nossa herança e como alavanca para o nosso presente e futuro.

A escola é uma instituição essencial no processo de evolução cultural cumulativa de nossa espécie (TOMASELLO, 2003), pois é o espaço cuja finalidade é essencial a aprendizagem social humana. Nesse sentido, torna-se urgente defender a escola pública, pois, como já fora mencionado, preservar a escola é preservar a nossa espécie, mesmo em cenários tão ruins.

Para Nóvoa (2007), tal instituição tem que estar focada na aprendizagem do aluno, ou seja, conseguir que todos saiam da escola com um patamar comum de conhecimento para que, assim, possam inserir-se ativamente na sociedade. A escola precisa, então, se fortalecer como lugar autônomo com suas próprias regras e limites, pois essa não está a serviço de algo ou alguém, ela é uma instituição. Nesse sentido, Nóvoa (2007) vem alertando sobre o “transbordamento” da escola, ou seja, para o autor, a sociedade vem transferindo para esta instituição a tarefa e responsabilidade de cuidar e resolver toda forma de conflito, ameaça à vida da criança e do adolescente. Sobrecarregada, a escola – instituição cuja finalidade precípua é a aprendizagem do aluno – vem perdendo seu foco e, junto, sua autoridade ante a sociedade.

Alerta de transbordamento posta por Nóvoa diz respeito, portanto, à perda de foco de aprendizagem do aluno, o que não significa dizer que a escola não deva reconhecer e levar em profunda conta os cenários de vida real de seus atores (alunos e professores) se quiser atingir um aprendizado efetivo. Atentos a isto, dentro da rede de estudos que integra nosso

macroprojeto (Cf. Introdução), vários estudos de caso foram desenvolvidos (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; LOURES, 2013, dentre outros), revelando resultados analíticos que apontam, através da voz de discentes e docentes, a desordem e muitas outras cenas conflitantes que se encontram na contramão de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, neste cenário negativo delineado, algumas luzes se acenderam. A primeira foi a não naturalização pelos alunos das distintas formas de violência vividas no espaço escolar. A preservação do papel simbólico do professor pelos alunos e a relevância das vivências escolares em que há algum espaço para o protagonismo discente foram outros indicadores de esperança. Estes pontos relevantes destacados nestes estudos serviram de eixo à busca de ressignificação do Ambiente de Aprendizagem em sala de aula em nossa rede de estudos de caso do PROFLETRAS (SIQUEIRA, 2013; TEIXEIRA, 2014; FONSECA, 2015, BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIN, 2016; SOUZA, 2016; VIEIRA, 2018), de modo a se fazer cumprir o papel de tal instituição na preservação de nossa cultura, de nossa herança linguística (a Língua Portuguesa), de nossas redes de relações, enfim, de nossa humanidade.

Frente ao exposto e em harmonia com o objetivo de criar um ambiente efetivo de aprendizagem em sala de aula – o que implica uma prática efetiva de linguagem (Cf. Introdução), cinco categorias centrais irão nortear o planejamento de nossa ação diagnóstica e interventiva: **Autoridade e Autoria Docente; Protagonismo Discente; Rede de Cooperação** entre discentes e docentes; **Modelagem**, e **Pertencimento**, que abordaremos na subseção 2.2.1.

As quatro (4) categorias iniciais foram construídas em rede pelos estudos de caso do nosso grupo de pesquisa, trazendo resultados efetivos e mesmo surpreendentes nos processos interventivos experienciados em cada projeto (SIQUEIRA, 2013; TEIXEIRA, 2014; FONSECA, 2015, BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIN, 2016; SOUZA, 2016; VIEIRA, 2018), sendo a última, **Pertencimento**, a contribuição deste estudo de caso a rede de pesquisa.

Neste documento serão apresentadas a seguir, em cinco subseções subsequentes (2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.1.5) as leituras empenhadas sobre as categorias, que têm se revelado fundamentais nas ações de nosso macroprojeto.

2.1.1 Crise de Autoridade e Autorial docente

Falar da autoridade docente em tempo de Modernidade Líquida é levar em conta uma série de fatores externos à escola que dificultam a consolidação de um ambiente de aprendizagem favorável ao aluno.

Um deles, alertado por Miranda (2005), aponta para a crise interacional nas instâncias públicas em nossa sociedade, cenário no qual se observa demasiada flexibilidade nos padrões interacionais e comportamentos linguísticos marcados pela falta de compreensão da cena interativa (cenas públicas invadidas por padrões da vida privada), pelo desrespeito, falta de gentileza, de limites nos usos e abusos da linguagem.

A autora convida-nos a observar o cotidiano brasileiro a partir do espaço privado primário “família”, pois houve, em muitos lares, um profundo silenciamento da “voz primeira” dos pais pelos filhos (MIRANDA, 2005). E, assim, os filhos, que carecem da experiência e de modelos para compreender a vida em sociedade, com seus limites, nas salas de aulas e em outros espaços públicos, acabam ignorando os papéis discursivos e saberes que fazem parte da nossa herança cultural. A sala de aula passou a ser a “própria sala de nossas casas”, onde se pode falar a qualquer hora, sentar-se como quiser, gritar, brincar, usar o celular. Tal ausência de uma referência hierárquica, de reconhecimento da assimetria de papéis sociais (ARAÚJO, 1999), nas distintas molduras interativas por parte de jovens, tem uma consequência desastrosa no ambiente escolar, dificultando a aprendizagem.

Segundo La Taille (1999), com o advento da pós-modernidade, a escola democrática lida com um cenário conflitante instituído pela invasão da esfera pública pela privada, agravada pelo consumismo, pela tirania do dinheiro, pelo individualismo egoísta que, juntos, instauraram um espaço de liberdade com condutas e mentalidade que nada têm de democráticas. Para Bauman (2001), diante disso, necessitamos de uma coerção social para que possamos ser emancipados como cidadãos. A falta de limites sociais nada tem a ver com liberdade. Somos seres sociáveis, vivemos juntos e, assim, precisamos limitar nossa conduta para conviver em sociedade. Todo esse quadro caracteriza uma profunda “crise de autoridade” em nossa sociedade e, em especial, na escola.

Para se repensar o ambiente de aprendizagem – alvo central deste projeto interventivo – cabe, pois, reconhecer a legitimidade do poder outorgado ao professor em uma cultura e buscar as formas de ressignificar essa autoridade. Atualmente, muitos professores, ante tal crise e na busca de estabelecer um diálogo possível com os alunos, abrem mão de seu lugar hierárquico legitimado por seu saber, buscando uma “igualdade” nos papéis sociais, como o

professor “bonzinho, amigo, complacente” e até como “animador cultural”, nos moldes que a grande mídia brasileira vem naturalizando. Na tentativa de ser aceito, o professor “bonzinho” não se consolida como referência externa de autoridade, deixando de estabelecer, para esses jovens tão carentes, modelos (Cf. subseção 2.1.4) de conduta ética, moral e de competência.

Segundo La Taille (1999, p. 10) “Não se deve confundir moral com discurso adequado”. A autonomia moral só se conquista à medida que, reconhecendo os limites (direitos e deveres) em sociedade, se aprende a respeitar e proteger o bem-estar coletivo. Assim, o professor “bonzinho” reduz as chances de conquistas da autonomia moral e intelectual de seus alunos.

Para La Taille (1999), o tema da autoridade é difícil e perigoso por se tratar de relações de poder que derivam das esferas política, econômica e cultural e cria um campo fértil para a injustiça e autoritarismo. Esses dois perigos se encontram no campo da educação:

[...] se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e seus métodos, ela incrimina aqueles que “fogem da norma”: são indisciplinados, preguiçosos, retardados – eis a injustiça (LA TAILLE, 1999, p. 9).

Diante da complexidade do assunto, o professor deverá ter como objetivo de trabalho a formação cidadã de seu aluno. Sendo assim, o professor se protege para não cair sempre em uma conduta coerciva e desrespeitosa do autoritarismo, anulando o desenvolvimento da personalidade autônoma de seu aluno, tão importante ao exercício da cidadania.

O educador Paulo Freire (1996), em sua obra **Pedagogia da autonomia**, nos mostra um caminho seguro a seguir. Fala da importância do saber na relação entre o educador e educando e do respeito, na medida em que os dois são importantes para a afirmação dos próprios papéis sociais de educador e educando: “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23).

Mesmo assim, o autor considera que há saberes indispensáveis à prática docente de educador crítico, destacando o valor do saber para o fortalecimento do papel de autoridade do educador. O educador fortalecido, por esses saberes, garantirá uma maior **autonomia** em sua prática pedagógica e, assim, por meio da admiração do aluno, estabelecerá um vínculo de respeito importante na relação aluno/professor.

Porém, novamente fatores externos dificultam o reconhecimento da **autoridade pela autonomia** do professor. Encontramos, na história da educação brasileira, algumas razões que interferem diretamente no comportamento do professor em sala de aula: “Nunca houve no Brasil esforço pela qualificação de professores, pelo contrário, a regra de toda política educacional [...] tem sido o achatamento intelectual acadêmico, profissional e salarial” (GUEDES, 2006, p. 19).

O submisso e desvalorizado professor tem que passar horas em salas de aulas lotadas e sem condições materiais e intelectuais de trabalho para conseguir ter uma condição financeira melhor para sobreviver e ainda buscar motivação interior para aprender. Nesse contexto “desprofissionalizante”, muitos profissionais (e aqui também me coloco) têm dificuldade de se livrar do velho, agarrando-se a antigos modelos de prática pedagógica, muitas vezes ineficientes, e à reverência religiosa ao livro didático (GUEDES, 2006).

Continuar nessa condição de assujeitamento silencioso não garantirá mudanças, principalmente, em relação à **autoridade docente**. Para Nóvoa (2007), “nada substitui o bom professor”. O caminho para a recuperação da **autoridade** está, pois, na construção do fazer pedagógico autoral docente. Só deixando de ser um repetidor, um repassador de conteúdos, e instaurando seu caminho para a aprendizagem do aluno, o professor poderá alcançar a sua identidade profissional, sua efetiva profissionalização.

A partir de uma prática pedagógica autoral, o professor se constitui como um professor democrático e presente na prática pedagógica, capaz de oferecer condições necessárias ao aprendizado crítico de um aluno cidadão (FREIRE, 1996, p. 28). Tal postura docente demonstra ao educando que a aprendizagem é uma construção de saberes e que estes não podem a eles, educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 1996). Assim, a verdadeira escola democrática promove sujeitos (docente e discente) ativos e participativos na construção e reconstrução de seu próprio saber, a partir da interação afetiva professor/ aluno, na qual docentes se constituem como uma **autoridade** fundada no respeito mútuo, prestígio e na **autonomia** profissional.

Nessa direção, segundo Guedes (2006), em sua obra **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar?, o professor precisa apropriar-se de conhecimento e de habilidade, observar sua própria prática, refletir sobre as experiências, avaliar seus erros e acertos e verificar procedimentos para ser capaz de levar seu aluno a construir o saber e sua autoestima. Olhando para sua *práxis*, o professor se fortalece e passa a ser admirado por sua autonomia: “[...] professores e professoras, no entanto, apesar da superioridade hierárquica de que são investidos pela sociedade, obtêm o respeito e a admiração de seus alunos e alunas

pelo prestígio e pela competência de seus conhecimentos” (ARAÚJO, 1999, p. 42). Segundo o autor citado, os papéis sociais de professor e aluno precisam ser reconhecidos, mesmo quando os alunos vão ganhando maior autonomia. A personalidade autônoma desenvolvida dá ao aluno liberdade, porém, ainda fica estabelecido o seu lugar, a assimetria em relação ao saber do professor e poder que lhe é outorgado pela sociedade.

É urgente, pois, a autoria docente como uma condição fundamental para a escola deste século, que se repensem os projetos de formação continuada de professores de modo a substituir a visão compensatória dos cursos (ensinar tudo que os professores formandos não aprenderam na graduação), por uma visão voltada para a problematização do saber docente e a sua mediação pela reflexão teórica e prática. Esse é o caminho que delinea o perfil de um professor-pesquisador nos termos da metodologia de intervenção assumida neste estudo – a pesquisa-ação (Cf. cap. 3). Desse modo, pode-se almejar a construção de modelos sociais mais **cooperativos** (Cf. subseção 2.1.3) para a profissão docente, que tenham como finalidade promover a ética cidadã.

2.1.2 O protagonismo discente

Como foi dito, a criação do **Ambiente de aprendizagem** se iniciará pelo primeiro sujeito da cena aula – o professor – que, através de seu real envolvimento na elaboração de prática pedagógica, poderá restabelecer sua autoridade diante dos discentes. Mas a transformação em direção ao ambiente de aprendizagem não para nesse ponto. É preciso que professor-pesquisador “mude sua maneira de ver, de entender e de agir em relação aos jovens” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 218). Para os autores, o aluno adolescente não deve ser visto pelo educador como ameaça à autoridade ou à ordem na escola, mas sim como uma solução de suas dificuldades e impasses. O professor deverá assumir um compromisso ético em relação ao aluno, isto é:

[...] uma clara vontade política no sentido de contribuir, através de seu trabalho, para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 218).

Essa contribuição só poderá vir pela promoção da participação genuína dos alunos no ato criador da ação educativa, em todas as etapas de sua evolução, configurando a adesão à perspectiva pedagógica do **Protagonismo discente**. Conforme Costa e Vieira (2006), a

palavra “protagonismo” vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, e *agonistes*, que significa lutador. Dessa forma, quando se menciona **Protagonismo discente**, entende-se como a ocupação pelo aluno do espaço central dos esforços por transformações sociais.

A escola é o ponto de partida para ingresso dos jovens na esfera pública. Nossos alunos devem sair dela sendo capazes de decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social de nosso tempo. Para isso, há um saber necessário à formação docente: “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

Em consonância, Tomasello (2003) aponta para inconclusão do ser humano. É experimentando o mundo que o homem constrói a realidade e a si. Assim, ensinar exige do professor a consciência do inacabado. Como o provérbio “Faz-se o caminho ao andar”, é preciso ter a consciência de que aprendizagem significativa só pode ser construída através da experiência verdadeira. É assim se faz o aprendizado. Sem deixar de pensar no papel crucial dos demais espaços promotores da educação, como a família, as instituições de cultura, de lazer, de saúde, de religião, na escola, pela mediação do professor e todos os outros agentes, o aluno pode aprender a sobreviver, a lidar com e agir na “selva da sociedade” (FREIRE, 1996).

O **Protagonismo discente** implica, assim, a promoção de uma educação através de valores que realmente convertam os jovens em pessoas conscientes da realidade em que vivem e em pessoas críticas e comprometidas com uma ação transformadora para uma humanidade melhor (COSTA; VIEIRA, 2006). De acordo com Araújo (2012), os valores são edificados a partir da projeção de sentimentos positivos feita pelo sujeito sobre as coisas, as pessoas, as relações e, também, sobre si mesmo. Entende-se, com isso, que os indivíduos, alunos, projetam seus sentimentos positivos na escola, no professor, nas relações e sobre si mesmo. Sendo assim, o aluno torna-se um ser em constante construção e a escola em um espaço de possibilidades, cabendo a ela, então, criar oportunidades de vivências protagonistas que levam o aluno a ser “capaz de intervir no mundo”, ser sujeito de grandes ações que serão projetadas em sentimentos positivos valorativos da mesma escola (FREIRE, 1996, p. 57).

Portanto, a concepção do **Protagonismo discente** com que se trabalha nesta dissertação pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Uma nova relação professor-aluno, que deixa para trás a imposição a priori para dar lugar ao convívio democrático. O aluno vai atuar em seu próprio processo de construção de saber, tendo base em suas experiências concretas (práticas e vivências).

De acordo com Bauman (2014, p. 29), “o que faz um acontecimento causar satisfação é o que você produziu [...] com responsabilidade substancial sobre seus ombros”. Assim, o **Protagonismo discente** permite ao aluno ter liberdade na sua atuação, porém, cabe a ele também a responsabilidade do resultado, promovendo-se, portanto, a emancipação deste aluno como cidadão.

O indivíduo se submete à sociedade e essa submissão é a condição de sua libertação. Para o homem a liberdade consiste em não estar sujeito às forças físicas cegas; ele chega a isso opondo-lhes a grande inteligente força da sociedade, ele se torna até certo ponto, dependente dela. Mas é uma dependência libertadora; não há nisso contradição (DURKHEIM, 1924 *apud* BAUMAN, 2014, p. 30).

O professor ético e consciente do desenvolvimento da autonomia do aluno, coopera positivamente para que o aluno vá sendo o artífice de sua formação, sempre com a ajuda necessária para que, com suas capacidades e interesses de cidadãos, vistam a “armadura protetora da cidadania”. (BAUMAN, 2001, p. 55)

2.1.3 Rede de cooperação

Estabelecer uma **Rede de cooperação** é promover uma travessia amparada em tempos de fluidez. Não se trata de uma travessia solitária, mas de uma **Rede** que não deixa “ninguém para trás”. Uma ação protagonista em rede é fundamental para que se instaure um efetivo ambiente de aprendizagem na contramão do individualismo, dos conflitos, da violência de todas as ordens conforme apontam os estudos de caso de nosso macroprojeto.

Para Nóvoa, em seu artigo “Nada substitui o bom professor” (2007), a cooperação pode ser usada como uma estratégia fundamental de aprendizagem:

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

Ainda de acordo com Nóvoa (2007), é necessário, também, que os professores colaborem uns com os outros a fim de que a profissão se fortaleça. É na troca e no diálogo constante que os pares, professor-professor, encontram apoio e amparo no desafio da

formação do aluno como um sujeito consciente de seu papel na sociedade em tempos pós-moderno.

Nóvoa (2007), pontuando a ausência de organização institucional da categoria docente, argumenta sobre como a falta de pactos afeta os professores mais jovens:

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

Esse educador (2007) garante que a partir do fortalecimento do corpo docente de uma instituição é que se é possível tornar realidade aquilo que muitas vezes fica apenas escrito em projetos grandiosos

“Todas as maiores realizações da mente vão muito além do poder de um indivíduo só”. Essa epígrafe de Pierce, no capítulo “Um enigma e uma hipótese”, de Tomasello (2003, p. 1) afirma que a aprendizagem se dá com a contribuição de outros em seu processo de construção. Dando ao **outro** (princípio da alteridade) um lugar de relevância na construção de artefatos culturais, os estudos antropológicos, principalmente, o trilhado por Tomasello (2003), mostram que cada ser humano só é capaz de criar algo novo, culturalmente significativo, se receber de outros seres humanos e de instituições, um montante de assistência. Tal afirmação vincula-se à hipótese da transmissão social da herança acumulada – “Efeito Catraca” – responsável pela evolução cultural (TOMASELLO, 2003, p. 6). Esse mecanismo biológico de participação social da espécie humana permite que cada organismo poupe tempo e esforço “na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes dos coespecíficos” (TOMASELLO, 2003, p. 5). Assim, a catraca gira para frente, quando tomando o legado de nossa cultura – construído por todos – avançamos.

Dentro da hipótese tomaselliana, a aprendizagem cultural humana se realiza por três modos: imitação, instrução ativa e colaboração. Porém, tal aprendizado só é possível, a partir da compreensão dos coespecíficos como seres “iguais”, como pares, pois, quando há essa compreensão, os indivíduos se veem na “pele mental” de seu par, de modo que não só aprende do outro e sim através do outro (TOMASELLO, 2003, p. 7). O resultado disso é que cada sujeito que compreende seu coespecífico como ser mental e intencional igual a si mesmo

pode, assim, participar da coletividade conhecida como cognição humana e aumentar sua percepção do mundo.

Estudos sobre o desenvolvimento moral do sujeito vão em direção convergente com o que é apontado pelas premissas anunciadas sobre o desenvolvimento cooperativo da cognição humana. Para Tognetta *et al.* (2010), para se tornar um indivíduo moralmente autônomo, crítico e recíproco, a criança deve estabelecer com os adultos relações de acordos e de respeito mútuos, pois, numa relação em que a coerção impere, não se permite a construção do cidadão.

Assim, os autores supracitados fornecem argumentos sólidos para que se estabeleça uma Rede de cooperação como caminho para aprendizagem. Seja entre aluno, aluno-professor e/ ou professor-professor, cria-se uma correspondência mútua da atitude de cooperação à construção de instrumentos essenciais que esses sujeitos precisam para a conquista de sua autonomia intelectual e moral. Tem-se, pois, uma aprendizagem construída a partir da troca reflexiva do indivíduo sobre sua ação com o outro e com o meio social, com a finalidade de serem responsáveis por suas escolhas e decisões em sociedade (TOGNETTA *et al.*, 2010).

2.1.4 Modelagem

A **Modelagem** é a quarta categoria importante na construção do **Ambiente de aprendizagem**, pois envolve tanto o convívio com modelos de práticas de produção e recepção de linguagem para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, quanto modelos em que se espelhem as práticas cidadãs. Segundo Tomasello (2003), uma das formas especiais de aprendizagem social humana responsável pela transmissão cultural é aprendizagem por **imitação**. Porém, é relevante destacar que tal aprendizagem humana só se fez possível “devido a uma única e especial forma de cognição social, qual seja, a capacidade de cada organismo compreender os coespecíficos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às deles” (TOMASELLO, 2003, p. 7).

Portanto, segundo o autor, a nossa espécie precisa de modelos para aprender, porque só aprendemos substancialmente através do outro, na medida em que há uma identificação de tal maneira com o outro que nos faz repeti-lo, nos antecipando em muito no processo de aprendizagem cultural. Não há desperdício dos passos já trilhados na construção dos bens simbólicos de nosso grupo social (TOMASELLO, 2003, p. 10).

Partindo dessa premissa, em relação às práticas de linguagem de produção e recepção para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Miranda (2006) considera o uso consciente e reflexivo de **texto modelar** da escrita e da oralidade como recurso importante. Para a autora, a modelagem contribui não só para a construção do leitor, mas para a autonomia gradual do redator, porque “desvelará estratégias de redatores proficientes que servirão também de modelo à produção de textos” (MIRANDA, 2006, p. 49).

Assim, para que se alcance o êxito em uma determinada prática de linguagem - em um determinado gênero textual - é fundamental que o aluno tenha oportunidades de ter contato com tal prática e também que aprenda a refletir sobre, a analisar suas características tanto da oralidade quanto da escrita. Não se pode esperar, por exemplo, que se consiga organizar um debate regrado sem antes ter realizado um trabalho minucioso a partir desse gênero. Assim, Miranda (2006) aposta na “hipótese da via-de-mão-dupla”:

A produção de textos pelos alunos, articulada com a leitura de textos modelares diversificados, conduzida de forma inteligente pelo professor, implica duas estratégias básicas: (a) exploração do velho para ancorar o novo; (b) exploração do novo sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão linguística metalinguística (MIRANDA, 2006, p. 48).

Dessa forma, a autora promove uma reflexão sobre velhas práticas tediosas baseadas em repetições de modelos; sobre práticas, ditas renovadoras, em que se conjugam o velho (conhecimento já dominado pelo aluno) com o novo, gerando a mesmice (atividades voltadas para o “gosto” do aluno que nada acrescentam ao que ele já sabe, ao que traz de modelos seu letramento local). Como uma instituição de aprendizagem, cabe à escola promover descobertas. No dizer da autora, promover o novo, conjugando velhos modelos com os novos modelos:

Não se pode, portanto, apostar em um modelo de “criatividade”, de aprendizado “espontâneo” que parte do nada (Ninguém voa sem asas!). A criação é um processo de diálogo com o “velho”, com o dado, com o estabelecido. É um diálogo crítico que começa, como os depoimentos de grandes redatores atestam, pela imitação, pela paráfrase. A autorregulação, o voo livre, vêm depois, quando se conquistam os instrumentos linguísticos para a sustentação (MIRANDA, 2006, p. 50).

Sobre a **Modelagem** que espelhe uma prática cidadã, já vimos pontuando, em seções anteriores através da discussão dos sentidos da **Autoridade docente, do Protagonismo discente e da Rede de cooperação**. A ideia é que os sujeitos participativos, mirando-se no

espelho, através da admiração, do respeito, do afeto e da cooperação, possam participar de forma adequada, autônoma e crítica nas instâncias da vida pública.

2.1.5 Pertencimento

A escola é uma instituição legitimada pela construção e propagação da herança cultural da espécie humana (Cf. seção 2.1 e, Rede de cooperação, subseção 2.1.2) e que, ao longo do tempo, sob uma perspectiva otimista, vem se transformando e assumindo a inovação por meio de novas possibilidades de concretização. (MORAN, 2012).

Nesta trajetória, segundo autor, não podemos deixar de considerar o processo de universalização da educação, o qual adquiriu um papel dramático em nosso país, revelando um descompasso entre modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades de aprendizagem necessárias às novas e diferentes camadas de população ingressantes na escola. Neste descompasso também se inclui a distância da escola em relação ao mundo tecnológico.

Faz-se, pois necessário que a escola do século XXI avance em relação às formas de conhecimento e de linguagem deste tempo, sendo, contudo, capaz de “incorporar o humano, a afetividade, e a ética” (MORAN, 2012, p.24) no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos tão plurais que compõem a escola pública brasileira.

Por essa lógica, cabe à escola levar os sujeitos a desenvolverem, no espaço escolar, valores atrelados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, ressignificando, assim, não só sua identidade, mas também a escola à medida que seus alunos se identificam com e se sentem pertencentes a este espaço (CASTRO, 2015).

Tal legitimação identitária, segundo autora, se dá através do pertencimento em seus diferentes contextos de convivência.

Pertencer significa “partilhar características, vivências e experiências com outros membros da comunidade de pertencimento, desenvolvendo o sentimento de pertença” (CASTRO, 2015, p. 39). Nesse sentido, sentimentos positivos são projetados pelo sujeito não só sobre as coisas, as pessoas, mas também nas trocas (ARAÚJO, 2012), compreendendo-se, assim, que os alunos, por meio de experiências significativas, projetam seus sentimentos positivos na escola, no professor, nas relações e sobre si mesmo. Com isso, o aluno torna-se um ser em constante construção “capaz de intervir no mundo” (FREIRE, 1997, p. 57) e a escola em um espaço de possibilidades.

Por tais razões, entende-se o **Pertencimento**, juntamente com as categorias apresentadas anteriormente (subseções 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4), como mais uma categoria pedagógica favorável à construção de um **Ambiente de aprendizagem**.

Diante do exposto, é importante considerar que, na construção deste novo espaço de aprendizagem, a identidade do indivíduo não é fixa (CASTRO, 2015), e sim construída pelas ações em um mundo também fluido, sobretudo, na contemporaneidade (BAUMAN, 2001). Assim, constitui-se como um grande desafio para os agentes da educação, em especial para o professor, compreender melhor o aluno real, o universo de subjetividades que é uma sala de aula, respeitando cada uma delas de modo a tornar este espaço significativo e inclusivo.

Nessa direção, a ação pedagógica implica valorizar as vivências positivas em que o discente possa ser sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, crítico, cooperativo e doador de sentido ao processo pedagógico realizado em sala de aula. E assim, como tal, possa ser reconhecido e legitimado não só pelos pares e pelo professor, mas também por si. Fora disto, segundo Castro (2015), a escola que não conhece o aluno, reflete um ambiente de fracasso e exclusão.

Cabe, por fim, pontuar, ante o cenário político brasileiro contemporâneo, que os fundamentos apresentados nesta seção apontam para uma possível forma de se atuar em uma escola do século XXI e vão, portanto, de encontro a qualquer tentativa de constrangimento do pensamento dentro da escola. Assim, há que se defender uma “escola com partido”, entendendo-se que não há neutralidade na docência uma vez que temos um partido: a dignidade, o saber, a cidadania dos docentes e discentes.

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

2.2 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentamos, nesta seção, os fundamentos teóricos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa (seção 2.2.1) e a base documental para o ensino desta língua (seção 2.2.2), que serviram de guia ao nosso projeto interventivo.

2.2.1 O aporte teórico para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

De acordo com o documento normativo oficial, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por nortear os currículos e as propostas pedagógicas das redes públicas e particulares:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim, é assumida, neste trabalho interventivo, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, na qual a linguagem é considerada uma ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, ou seja, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (ANTUNES, 2009).

Quando se afirma uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, não significa assegurar uma mera capacidade de decodificação de sinais e, sim, a condição de interação discursiva: dizer algo a alguém (enunciado), de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Nessa perspectiva, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Dessa maneira, o gênero discursivo, entendido como uma prática linguística reiterada e socialmente estável, vem se tornando um objeto privilegiado do ensino de Língua Portuguesa. Nesta direção, discussões teóricas e pedagógicas em torno de tais práticas têm oferecido ao professor condições de lidar com práticas de linguagem menos artificiais, trazendo para a sala de aula o uso mais efetivo da leitura, da escrita, da oralidade e as possibilidades de uma reflexão metalinguística de qualidade sobre as mesmas. Estes são os rumos apontados em direção à apropriação da variedade padrão da língua (GERALDI, 2012a).

Porém, nessa prática pedagógica, o professor não pode deixar de compreender o humano para que o aluno seja realmente o sujeito de sua própria ação no processo de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA, 2012). Assim sendo, o professor, ético em relação à singularidade do aluno como sujeito do discurso, deve proporcionar aos estudantes

experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a lhes possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (OSAKABE, 2012).

Na verdade, a utopia latente deste trabalho, através da nova ação pedagógica apresentada, consiste em transformar o espaço escolar em um espaço de propulsão de sujeitos inquietados em busca de afirmação de sua própria identidade, retirando-os do lugar tranquilo imposto pelo ajuste social. Essa utopia não nos isenta de ensinar o português-padrão (POSSENTI, 2012, p. 33), mas nos possibilita mostrar que é apenas mais uma variedade, apesar de ser de maior prestígio.

Para isso, a prática não pode ser mais a prática convencional de “ensino de gramática” (MIRANDA, 2006, p. 47), na qual o aluno se depara com uma língua “inaprendível”, facilmente esgotada em estruturas morfológicas e sintáticas, sem vida e sem alma, que lhe retira o sentimento de língua mãe, confortável e segura, causando um estranhamento reafirmado pelo sentimento de dificuldade e incompetência, que silencia e distancia cada vez mais nossos alunos, transformando-os em sujeitos inexistentes (ANTUNES, 2009).

A prática desejável, então, deve considerar os alunos reais, em seu patamar de letramento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 28) definem dois saberes em relação à linguagem a serem pontuados para seu uso real da Língua Portuguesa: o saber epilinguístico (intuitivo) e o saber metalinguístico (reflexivo).

O saber epilinguístico se manifesta em processos e operações que o sujeito faz intuitivamente sobre a própria linguagem. Já o saber metalinguístico é uma reflexão consciente sobre a linguagem:

Por atividade metalinguística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas (BRASIL, 1998, p. 28).

Assim, de acordo com Miranda (2006, p. 12), em lugar de um ensino de gramática, voltado para uma relação arbitrária de tópicos e de regras, cabe ao professor de LP conduzir o aluno ao domínio consciente e eficiente das práticas sociais de oralidade e de escrita da língua materna através do exercício metalinguístico. Dessa forma,

[...] 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 (diversidades de usos linguísticos;

organização frasal; organização vocabular) e sobre aspectos notacionais da escrita (ortografia, pontuação, diagramação de texto e de suporte textual), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (MIRANDA, 2006, p. 12).

A autora citada, em sua obra, apresenta como deve ser feita esta condução “inteligente e inteligível” (MIRANDA, 2006, p. 47), sugerindo duas alternativas: a hipótese da via de mão dupla e a definição de conteúdos programáticos relevantes nas séries iniciais.

A hipótese da via de mão dupla, já apresentada à subseção 2.1.4, pressupõe o diálogo contínuo entre o Conhecimento do Aluno (o velho, o dado) e o Conhecimento do Outro (o novo – o modelo). A partir desse diálogo, pela mediação do professor, levantam-se diagnósticos sobre o conhecimento do aluno (acertos e dificuldades) e desvelam-se os recursos de textos modelares a serem “parafraseados” pelo aluno. Logo, mais uma vez, seja na produção de textos escritos ou orais, apresenta-se como alternativa viável a estratégia de Modelagem. Recorrendo ao uso reiterado e diversificado de textos modelares (orais e/ ou escritos), de modo organizado e processual, o professor ofertará padrões adequados de interação e de usos linguísticos, estratégias discursivas, papéis sociais e relações de assimetria e outras, a se compreender e “imitar”, que, gradualmente, contribuirão para a autonomia do aluno enquanto leitor e escritor.

Já a segunda alternativa, Miranda (2006) chama a atenção para uma definição de conteúdo programático, ou seja, de um conjunto de fenômenos linguísticos que merecem atenção, no que tange ao domínio das práticas sociais, não somente as práticas escritas, mas também, as práticas orais, importantes para entrada no mundo letrado.

Vivemos em um “mundo do papel¹”, no qual a escrita é soberana em relação à oralidade. Na escola não é diferente. O desenvolvimento das capacidades de linguagem orais ainda é pouco abordado. Sendo assim, o ensino da oralidade deve se tornar consciente para que nossos alunos possam ter mais uma ferramenta importante na socialização, na participação na vida cidadã e (re)significação do ambiente escolar (MIRANDA, 2006, p. 51).

Miranda (2005), considerando o caráter interacional e cultural da cognição humana e da linguagem (Cf subseção 2.1.3), evidencia a crise das práticas de oralidade nas estâncias públicas e seus desdobramentos nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, por meio de uma perspectiva cidadã, propõe ações pedagógicas voltadas à compreensão dos moldes comportamentais interacionais e linguístico nas instâncias públicas e privadas, recomendando

¹ OLSON, David R. A escrita sem mitos. In: _____. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-36.

a busca de conhecimentos referentes às especificidades de gêneros informais, como conversas espontâneas (nas quais também pode haver organização e polidez), e as de gêneros que exijam maior controle e regulação, como os debates regrados, palestras, assembleias, entrevistas, relatos, apresentações de trabalho, entre outros.

No que concerne ao aprendizado da escrita, Antunes (2009) constata que ainda nas escolas repercute uma visão de uma escrita uniforme, totalmente estável, que “privilegia o ensino de esquemas rígidos, em cujas formas todos os textos têm de se encaixar” (ANTUNES, 2016, p. 208), negligenciando fatores pragmáticos envolvidos no uso.

Como contraposta, autora confirma o caráter flexível e variável dos textos escritos:

[...] se a realização da língua comporta variação é, sobretudo, por determinação de elementos extrínsecos a ela, elementos constituintes da situação social em atividade verbal se insere, tais como o estatuto social dos interlocutores, o tipo de relação que se estabelece entre eles, os propósitos em causa, o espaço cultural em que acontece o evento comunicativo [...] (ANTUNES, 2009, p. 208)

Logo, a modalidade escrita da língua varia também, em decorrência da imposição de adequar-se às diferentes as situações de uso, abalando a prática escolar simplista da “redação” (ANTUNES, 2009, p. 215) sem intenção, finalidade comunicativa e sem leitor.

Geraldi (2012b, p. 66) também observa a produção artificial de textos na escola. São propostas temáticas que fogem da situação de emprego da língua, que têm o professor como único leitor e que tornam a escrita uma tarefa desestimulante e sem graça.

Por fim, como pontua Antunes (2009, p. 216), deve ser privilegiada no espaço escolar uma prática pedagógica que “ensine uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandeza da vida humana”, capaz de estimular a compreensão e atuação verbal como forma de participação na construção de um mundo mais solidário e libertador.

No que diz respeito às práticas de leitura, consideramos os apontamentos de Solé (2012). A autora apresenta a leitura como um dos grandes enfrentamentos da escola brasileira, já que é imprescindível saber ler corretamente para agir com autonomia necessária em uma sociedade letrada. Pontua ainda que, mesmo sendo a leitura e a escrita prioridades da Educação Fundamental, os resultados não têm sido satisfatórios; muitos alunos, no final dessa etapa, não são capazes de ler, de forma autônoma, textos adequados à idade e nem de exprimir opinião sobre o que leram.

Segundo a autora, o processo de leitura exige uma postura ativa do leitor, no qual este procura ajustar o modo de ler ao objetivo inicial de sua leitura. Nessa busca, o leitor interage o tempo todo com o texto, utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, fazendo inferências, elaborando hipóteses e checando suas previsões:

Ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. (SOLÉ, 2012, p.44)

Para Solé (2012), encontra pouco espaço nas intervenções pedagógicas esta prática de leitura, que implica uma mudança de perspectiva em que a atenção no “aprender a ler” passa a ser “ler para aprender” (SOLÉ, 2012, p.44).

Como esse processo de leitura não é natural, automático ou muito menos simples, ele precisa ser construído pelo aprendiz. Por isso se faz necessário ensinar a ler para aprender. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo. Isso nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

Para a especialista, é preciso ensinar aos discentes estratégias utilizadas antes, durante, e depois da leitura, que os ajudem a ativar o conhecimento prévio, a fim de que possam realizar inferências e acessar outros blocos de informação possíveis em dada leitura. Antes de expor tais procedimentos, ressalta-se que a leitura com tais objetivos não pode deixar de ser, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa.

A partir disso, em linhas gerais, apresentamos os seguintes procedimentos de leitura propostos por Solé (2012) :

- (i) Antes da leitura: motivação dos discentes; apresentação do(s) objetivo(s); Ativação do conhecimento prévio do aluno através de antecipação do tema ou ideia central; mediação para formulação das previsões por meio de perguntas;
- (ii) Durante a leitura (processo interpretativo): verificação de antecipações realizadas antes da leitura; formulação de novas hipóteses a serem verificadas ao longo do

texto; construção progressiva do sentido global do texto; reconhecimento de posicionamentos do autor e outras vozes no texto; solução de dúvidas se caso for necessário; e

(iii) Depois da leitura (continuação do processo de compreensão): identificação da ideia principal trazida pelo texto; elaboração de resumos; formulação e resposta a perguntas sobre o texto enquanto estratégia de uma leitura ativa.

Em harmonia com esta perspectiva interativa do processo de leitura, Cosson (2014, p. 36) afirma que “ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo”, diálogo este que permite não só saber da vida por meio da experiência do outro, mas também vivenciar esta experiência, sendo, de acordo com autor, além de uma competência individual, uma competência social, à medida que possibilita o estabelecimento de vínculos entre o leitor e o mundo, o leitor e outros leitores.

Sendo assim, Cosson (2014, p. 36) considera que, quando a escola carece na promoção do processo de compartilhamento e na formação de leitores, “falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação [...]” (COSSON, 2014, p. 36).

Desta forma, o autor (2014) preocupa-se em adotar, com adaptações para a cena escolar, os círculos de leitura com fichas de função e outras estratégias para o letramento literário (vide seção 4.2), abraçando a ideia da participação e compartilhamento.

Portanto, com base nas leituras apresentadas (SOLE, 2012; COSSON, 2014; 2018), concluímos que é preciso se ensinar considerando que nossos alunos estabelecem estratégias diferentes mediante objetivos e aprendem em prazos diferentes, conforme particularidades e experiências prévias.

Por fim, reconhecemos a importância do arcabouço teórico anunciado. Compreendemos que tais contribuições, além de indispensáveis a um trabalho acadêmico, fazem-se necessárias ante o perigo que, de modo frequente, circunda as práticas pedagógicas, por meio de ações no formato de um conhecimento superficial, carregadas de tendências e modismos, esvaziadas de significado, logo sem autonomia e sem vida.

Com essa consciência, avançamos na apresentação das bases documentais parametrizadoras desta proposta de intervenção (subseção 2.2.2).

2.2.2 Base documental para o ensino de Língua Portuguesa

O Estado brasileiro, nas esferas federal, estadual e municipal, dispõe de um conjunto substancial de documentos com os parâmetros para o ensino de LP, que vêm incorporando,

ao longo de quatro décadas, o discurso acadêmico sobre linguagem e ensino da língua materna, para nortear o trabalho dentro das escolas.

Assim, a partir das crenças anunciadas neste estudo, como professor de Língua Portuguesa, passamos para uma leitura de três destes documentos, quais sejam: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998); Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 2017); e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora (2012) (subseções 2.2.2.1; 2.2.2.2 e 2.2.2.3). Na última subseção (2.2.2.4) trazemos uma reflexão sobre a desigualdade de aprendizagem nas escolas brasileiras diante de um contexto de vulnerabilidade social.

2.2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)

Os PCN de Língua Portuguesa são um documento norteador para o ensino de língua materna da Educação Básica, devendo, pois, ser tomado como um apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática pedagógica e na análise do material didático (PCN, 1998, p. 19). Este documento reafirma a responsabilidade da escola em garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Na assunção desse compromisso, “ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (PCN, 1998, p. 26). Considera-se, pois, no ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola, o papel protagonista do aluno em seu aprender. Em outros termos, afirma-se o conhecimento como uma construção do aprendiz, mas não de maneira espontânea “como vem sendo interpretada, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles”, mas, sim, mediada pelo professor reflexivo (PCN, 1998, p. 25).

Dentro da proposta de ensino de LP, tem-se a noção de gênero, constitutiva do texto enquanto prática social, tomada como objeto de ensino, observando-se função, regularidades e relevância social dessas práticas discursivas. O professor organizador², na seleção de textos orais e escritos, deve privilegiar:

[...] aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas,

² Termo utilizado por Nóvoa (2007) para caracterizar o papel do professor contemporâneo.

bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p. 24).

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)

Outro ponto enfatizado pelos PCNs (1998) é dever da escola educar para a oralidade nas estâncias públicas. Reafirma-se a importância de um trabalho sistematizado em torno de diferentes gêneros orais na prática pedagógica, de modo que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.

Neste sentido, o documento ressalta a importância da escola na construção do letramento, ao reconhecê-la como sendo o único espaço de acesso e aprendizado de textos escritos e orais para muitos jovens brasileiros.

Em suma, como foi tratado, o documento traz caminhos possíveis para a ampliação da competência discursiva nas práticas sociais para exercício pleno da cidadania. Contudo, é de competência do professor inventar, de modo autônomo, seu próprio caminho, cuidando das ações diagnósticas, das seleções de textos, do planejamento, articulação, repetição/ progressão de atividades e da constante avaliação.

Na próxima subseção, trazemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, recentemente homologada (2017) .

2.2.2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nos últimos três anos, dentro de um conturbado contexto político, construiu-se, no Brasil, um novo documento parametrizador da escola fundamental – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Três versões do documento foram redigidas e levadas a consultas públicas, ao longo de dois anos. Uma terceira versão revisada foi produzida pelo MEC em parceria com o CNE para aprovação do órgão, com rupturas significativas no que concerne à separação e ao tratamento do Ensino Médio, sendo homologado em meio a questionamentos e protestos.

Nos termos da BNCC, não se trata de propor um currículo e sim um referencial nacional obrigatório com objetivo de solidificar políticas educacionais fragmentadas a partir

da colaboração entre as três esferas de governo em prol da qualidade da Educação. Em comunhão de princípios com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), esse documento se propõe a oferecer um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e indispensáveis aos alunos de todas as idades das redes públicas e particulares.

Tendo como parâmetros essas leis maiores, a BNCC traz à tona um novo conceito, quando fala de aprendizagens essenciais, ou seja, do que a criança precisa aprender naquele ano/ série em que se encontra, levando em conta ainda a idade e a relevância desse aprendizado para que outros possam surgir (SOUZA, 2018).

Defende-se a necessidade de se ter uma unidade nos conteúdos trabalhados em todo país, com vista a se obterem estratégias que melhorem a qualidade do ensino. Contudo, a BNCC deixa para a escola, para os professores, a tarefa curricular de pensar a diversidade. Assim, elementos importantes precisam ser discutidos para construção da identidade de cada escola, em consonância com sua comunidade, de modo a se chegar à construção de currículos diferenciados que busquem a equidade na Educação. Cada comunidade, cada região, apresenta peculiaridades que devem ser levadas em consideração para que não se perpetue uma visão elitista e dominante da população que exclui aqueles que mais precisam de oportunidades:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017, p. 16).

Nesse contexto, a BNCC trata da “acentuada” (BRASIL, 2017, p. 15) diversidade existente em nosso país, o que já merece uma análise crítica, considerando que somos um país de grande e não acentuada diversidade. Basta analisar a imensidão de crianças e jovens que estão dentro das escolas, pertencendo a diferentes etnias, religiões, gêneros, situação socioeconômica, estrutura familiar (SOUZA, 2018).

Tendo como norteadora a LDB de 1996, a nova base reafirma o desejo de que o estudante tenha oportunidades iguais de ingressar, permanecer e aprender nas escolas, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito.

Como já foi apontado, esse é o grande desafio para o professor contemporâneo: oferecer aos alunos um patamar comum de aprendizagem para que todos tenham o mesmo ponto de chegada (NÓVOA, 2007). Difícil mesmo é transformar intenção em gestos no cenário educacional brasileiro ante tantos projetos interrompidos e tanta agressão à escola pública.

Sob essa ótica, o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental incorpora o que está proposto nos PCN: adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e confere ao texto centralidade na definição de conteúdos, objetivos e habilidades, sendo considerado a partir de seu contexto de produção e de seu pertencimento a um gênero discursivo em diferentes esferas/ campos sociais de atividade/ comunicação/ uso da linguagem. Intenciona-se, desse modo, garantir que haja ampliação dos letramentos nas práticas de linguagem contemporâneas e propõe uma organização do trabalho com a língua por “campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 82), a fim de atribuir relevância para a contextualização do conhecimento escolar, contemplando a língua em uso, enfatizando a necessidade de uma abordagem mais significativa para os estudantes.

Um campo de atuação mencionado no documento são as dimensões formativas de uso de linguagem na escola e fora dela, que criam condições para uma formação para atuação em atividades cotidianas, familiares, cidadãs, na produção de conhecimento e pesquisa, atividades de formação estética, de atuação na vida pública, de experiência de leitura e escrita do texto literário e de compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. Enumeram-se os campos seguintes: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais); Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico/ midiático; e Campo de atuação na vida pública; sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017, p. 82).

Considerando tais campos como categorias organizadoras do currículo, a BNCC assume os quatro eixos que já parecem ser consenso para o ensino de LP – Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade e Eixo da Análise Linguística/ Semiótica – e destaca que a separação dessas práticas de linguagem é, mais uma vez, com finalidade didática e organizacional, já que elas se interrelacionam no uso.

Práticas contemporâneas ganham força na BNCC. Diferentes formatos e gêneros textuais que ganharam destaque com a internet e passaram a fazer parte do nosso dia a dia são uma das principais novidades trazidas pela BNCC que não eram contempladas pelos Parâmetros. A Base sugere ao professor que aborde produções digitais que são mais frequentes nas práticas sociais culturais dos jovens do que nas dos adultos:

[...] optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, slides de apresentação que simulem um game ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis (BRASIL, 2017, p. 84).

Enfim, de modo geral, o documento, no que respeita ao ensino de LP, apresenta pontos favoráveis, retomando e reorganizando o que está previsto em outros documentos, como LDB, DCN e PCN. Contudo, em sua versão homologada, recua em um ponto crucial e inteiramente contraditório, cedendo à pressão de acrescentar listas aleatórias de tópicos gramaticais, já ausentes em documentos que o precedem.

É possível perceber, com essa leitura da BCCN aqui brevemente abordado, uma forte consciência por parte de seus autores de que o professor precisa redirecionar sua prática, ser autoral e reflexivo na elaboração e condução de suas aulas. Contudo, o que se sabe efetivamente é que, há quatro décadas, construímos belos documentos – em especial sobre o ensino de LP – e as mudanças no chão de sala de aula, via de regra, estão longe de acontecer e/ ou se consolidarem. É mais difícil ainda crer na transformação de intenção em gestos no cenário educacional brasileiro atual, ante tantos projetos interrompidos, ante tanta agressão ao livre pensar na escola. Pode-se esperar desse Estado um suporte ao professor que lhe permita submergir de sua sala de aula e, assim, ter condições de partilhamento dos saberes subjacentes a tais documentos e de reflexão autoral sobre seu trabalho?

Passamos ao documento que parametriza nossa prática em nível municipal.

2.2.2.3 Proposta Curricular do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora

A proposta curricular do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação é um documento coletivo resultante do debate e do trabalho dos profissionais da rede municipal de Educação de Juiz de Fora sobre ensino de Língua Portuguesa. Neste documento propugna-se uma visão sociointeracionista da aprendizagem em que a linguagem é reconhecida como mediadora das interações humanas. Em seus termos, “através da apropriação da linguagem, o

indivíduo organiza sua percepção do mundo e constrói identidade com seu grupo social” (JUIZ DE FORA, 2012).

Nesses termos, e em consonância ao PCN, a proposta curricular do município orienta um ensino de Língua Portuguesa voltado para as práticas de uso, as práticas de reflexão da língua e linguagem, assumindo uma concepção sociointeracionista discursiva de linguagem:

[...] que reconhece a estreita relação entre ação de linguagem e os parâmetros contextuais (contextos físico e sociossubjetivo), nos quais essas ações, em forma de discurso, são produzidas, a partir da mobilização de capacidades de linguagem (JUIZ DE FORA, 2012, p. 11).

Segundo documento, a linguagem em forma de discurso se realiza em ação conjunta e compartilhada entre sujeito e entre sujeito e mundo para promover ações socialmente contextualizadas de linguagem: convencer, contar caso, dar opinião, etc. Com isso, a proposta define o aluno como um sujeito social e historicamente situado, que ocupa lugares e papéis sociais, a partir dos quais produz e interpreta discursos.

Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa é norteado a desenvolver a competência discursiva dos alunos para que possam usar a linguagem nas diversas situações sociocomunicativas cotidianas, produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores, aos assuntos tratados e aos seus objetivos (JUIZ DE FORA, 2012). Tal proposta recomenda o desenvolvimento de aptidões que se articulam e são acionadas, tanto para a leitura, quanto para a produção de gêneros textuais em um contexto de interação definido. Esse é o objetivo central da prática de Língua Portuguesa. O documento ainda traz a concepção de Capacidades de linguagem (narrar, relatar, argumentar, expor, e descrever ações) e o modelo didático Sequências Didáticas para as práticas pedagógicas dos gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004).

A partir do quadro de agrupamento de gêneros dos autores citados, com base nas capacidades de linguagem, propõe-se ao professor uma nova forma de organização curricular do ensino de língua, que rompe com o modelo tradicional, substituindo uma abordagem linear substituída por uma abordagem em espiral. Em lugar de uma abordagem linear e sequenciada de tipos de textos (narração, descrição, argumentação etc.), distribuídos por grau de complexidade nos anos escolares, propõe-se um modelo didático que insira, na prática pedagógica, o trabalho com texto modelares de gêneros orais e escritos, distribuídos em cada ano do Ensino Fundamental. A ideia é a de que os alunos tenham oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir oralmente gêneros de cada agrupamento, num movimento de

retomadas e aprofundamentos – abordagem em espiral do ensino, sendo suas especificidades étárias e cognitivas respeitadas.

Por serem os gêneros textuais a unidade de ensino, o documento enfatiza também a importância de tal objeto de estudo como *lócus* propício para o trabalho não preconceituoso com a variação linguística em sala de aula.

[...] o suporte de circulação do gênero, o meio de produção (se oral ou escrito; se público ou privado), a relação hierárquica estabelecida entre os interactantes no momento da interação, o conteúdo temático, o tipo de ação de linguagem que se pretende promover com a escolha de determinado gênero (se fazer rir através de uma piada; se solicitar um emprego através de uma carta à empresa etc.), o grau de planejamento do texto e outros que participam da construção final de um texto, vão determinar a variante que melhor se adequa ao gênero em estudo (JUIZ DE FORA, 2012, p. 26).

Como observado, fatores determinam a escolha mais adequada da variante linguística em um gênero, substituindo, assim, a noção de língua certa/ errada pelos conceitos de adequabilidade e aceitabilidade.

2.2.2.4 Falando de preconceito e desigualdade de aprendizagem na escola

Documentos parametrizadores, como os apresentados, representam, sem dúvida, um esforço de guia e mesmo de normatização de nossas práticas e, são, de fato, a legitimação de um discurso acadêmico competente construído no Brasil sobre o ensino de LP ao longo de várias décadas. Contudo, na realidade, podem e, via de regra, são meros retratos na parede, sem repercussão efetiva dentro dos muros da escola.

Não faltam causas para a não legitimação de tais parâmetros, considerada a realidade das condições da escola brasileira e de seus principais atores – alunos e professores. No entanto, uma causa parece prevalecer, qual seja, a desigualdade de aprendizagem dados os preconceitos prevalentes em nossa sociedade, de modo ostensivo, contra etnias e classes sociais menos favorecidas.

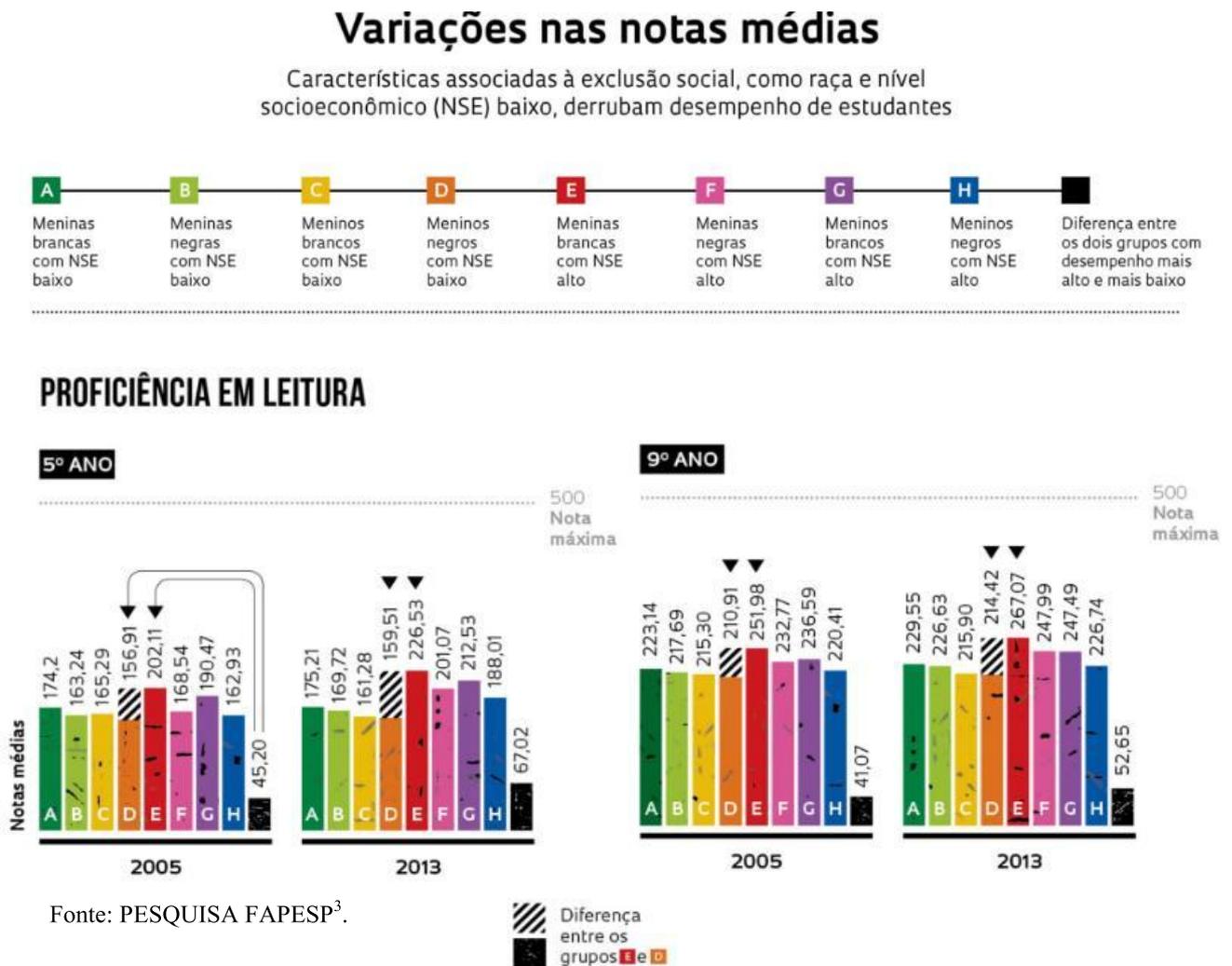
Soares (2006) em sua obra **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**, faz uma análise honesta sobre os problemas da educação brasileira das escolas públicas oferecidas às camadas mais populares no Brasil, em que coloca em questionamento a finalidade da escola pública, diante a um quadro pertencente às camadas populares, principalmente, entre os negros e pardos, de repetências e atrasos de aprendizagens: “Não só estamos longe de ter

escola para todos, como também, a escola que temos é antes contra o povo que para o povo” (SOARES, 2006, p. 5).

Mesmo com a ampliação substancial do acesso à educação básica pública, com 99,2% das crianças de 6 a 14 anos frequentando a escola, o que representa 26,5 milhões de estudantes, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (Pnad Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em dezembro 2017, ainda há em nosso país um quadro perverso de desigualdades. Só que agora se revelam dentro das escolas através das diferenças nos níveis de aprendizagem.

De acordo com os dados demonstrados por Queiroz (2018) no artigo “Expansão desigual”, a desigualdade de aprendizagem entre grupos de diferentes níveis socioeconômicos cresceu. Os dados trazidos pela autora (Figura 1) mostram que alunos que estão submetidos a mais de uma característica ligada à exclusão social, têm desempenho pior do que os outros.

Figura 1 - Variações nas notas médias da Prova Brasil 2005 e 2013



³ Disponível em: <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/2018/02/15/expansao-desigual/>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

Ao observar o quadro referente à proficiência em leitura, no 5º ano escolar, tomando a característica ‘sexo’, vê-se o crescimento do desempenho do grupo B, meninas negras de nível social econômico baixo, em 2013. Porém, se compararmos tal grupo com o grupo D, meninos negros com baixo nível econômico, verifica-se um distanciamento no nível de aprendizagem. Esse gargalo na aprendizagem continua no 9º ano, segundo a característica sexo. Verifica-se que, em leitura, as meninas atingiram proficiências melhores em relação aos meninos, aumentando ainda mais a diferença na aprendizagem..

Se agregarmos a característica raça na análise, mesmo sem diferenciar o nível social e econômico, tanto no 5º ano quanto no 9º ano, verifica-se ainda mais o aprofundamento da diferença de aprendizagem se tomarmos uma menina branca em relação a um menino negro, chegando a um ano a menos na educação formal dos estudantes negros (QUEIROZ, 2018). O quadro se torna mais grave se cruzarmos os três critérios (raça, sexo e nível social e econômico/ NSE). Observam-se diferenças expressivas entre meninos brancos com NSE alto e meninas negras com NSE baixo, apresentando, segundo a autora supracitada, diferenças de aprendizagem superiores a três anos.

As desigualdades que antes se manifestavam no acesso à escola pública, agora se revelam dentro dela por meio da perversidade da exclusão. Para Queiroz (2018): “A escola pública não está preparada para lidar com a diversidade de alunos e considerar as diferentes bagagens intelectuais e culturais que crianças e jovens trazem ao chegar ao ambiente escolar”.

Para termos uma situação de equidade educacional, os efeitos de características associadas à exclusão social não deveriam influenciar na aprendizagem, ou seja, em uma escola democrática características como perfil socioeconômico baixo, cor preta e sexo feminino não deveriam interferir no processo de aprendizagem. Somando a essa reflexão, Soares (2006, p. 6) atribui a responsabilidade, por essa incompetência adquirida, ao conflito entre a “linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados” e a linguagem das camadas mais desfavorecidas, em que é censurada e estigmatizada pela escola.

Soares (2006) faz essa observação para explicitar o traçado de um modelo de escola que se configura como neoliberalista, assegurado pelas “elites do atraso”⁴, em que se atribui o

⁴ Termo utilizado pelo sociólogo Jessé Souza para se referir à elite de origem latifundiária, escravista e agroexportadora, que mantém as classes trabalhadoras e a “ralé de novos escravos” condenados ao desemprego, insegurança e pobreza. Disponível em: < <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

fracasso escolar das camadas mais pobres à “ideologia do dom”⁵ e “deficiência cultural”⁶, teorias essas que responsabilizam o aluno por seu não aprendizado. Oferece-se um ponto de partida a todos, porém, não se garante o ponto de chegada, deixando-se a cargo de cada um, mesmo sendo a educação direito de todos e responsabilidade da escola.

O grande desafio para o trabalho docente no mundo contemporâneo não é oferecer um ponto de partida somente, mas desenvolver a disposição de sermos professores dentro da humanidade para oferecer um percurso possível a todos nossos alunos (NÓVOA, 2007, p. 8). Nóvoa completa: “A pior discriminação é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento” (NÓVOA, 2007, p. 12).

Com essa consciência, resta repensar nossa prática de forma “inteligente e inteligível” (MIRANDA, 2006), para construirmos um ambiente de aprendizagem ancorado na rede de cooperação, que através da autoria do trabalho docente, desenvolver o protagonismo discente capaz de estabelecer modelos linguísticos e solidários (Modelagem) (Cf. seção 2.1).

A última seção deste capítulo traz, de modo sucinto, a Semântica de *Frames*, um suporte teórico fundamental para a análise diagnóstica e avaliativa dos discursos discentes (Cf. Metodologia). Cabe assinalar que, dada a contingência de tempo de um trabalho dissertativo, este tópico, de grande complexidade teórica, ainda que relevante para este trabalho, não pode merecer um estudo mais aprofundado, sendo aqui abordado por leituras secundárias.

2.3 A SEMÂNTICA DE FRAMES: FUNDAMENTO PARA AÇÃO DIAGNÓSTICA E PARA AÇÃO AVALIATIVA

Como exposto anteriormente, seguiremos a proposta de análise de discurso dos discentes (Cf. subseção 3.2.3), baseada na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) e no projeto lexicográfico *FrameNet*, como tem sido feito no grupo de estudos de caso teóricos e de ações interventivas (Cf. Introdução) de nossa rede de pesquisa.

O modelo teórico da Semântica de *Frames* iniciou-se, na década de 1950, com estudos linguísticos relativos à estrutura e à semântica lexical, como relata Fillmore (2009[10982]).

⁵ Ideia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência (SOARES, 2006).

⁶ Ideia de patologia social, em que camadas mais pobres teriam uma carência cultural (SOARES, 2006).

Estudos estes que objetivavam a possível ocorrência simultânea de palavras em uma determinada posição.

Só na década de 1970, a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) integra-se à Linguística Cognitiva trazendo para o centro o conceito de *frames*. Avançando em suas pesquisas, passa a explicá-los como “esquematisações de estruturas conceituais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia”. (FILLMORE, 2009 [1982] p.27 apud FREITAS, 2018, p.22)

Sendo assim, o *frame* pode ser considerado:

[...] 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 apud FREITAS, p. 22)

Evocando Fillmore (2009[1982]), Lima e Miranda (2013) pontuam a relevância das noções de perspectiva e de protótipo na configuração da Semântica de *Frames*. Segundo as autoras, os falantes, ao acionarem suas experiências armazenadas em sua mente a partir de um léxico daquele contexto, trazem juntamente a cena, só que não em sua totalidade e sim em uma perspectiva particular. Desta forma, a construção linguística enfoca uma perspectiva relativa a uma cena prototípica, melhor dizendo, os *frames* ativados por um falante são compreendidos dentro de um contexto motivador específico decorrente de uma cultura específica. (FREITAS, 2018)

Como apresentado no início desta seção, além dos conceitos centrais da Semântica de *Frames*, recorreu-se, também, ao projeto lexicográfico computacional em curso na Universidade de Berkeley, *FrameNet* (www.framenet.iesi.berkeley.edu), no qual Fillmore (2009[1982]) e seus colaboradores desenvolveram procedimentos analíticos.

Com intuito de descrever sintática e semanticamente as unidades lexicais (ULs) que evocam os *frames*, inicialmente da língua inglesa, este projeto atualmente já possui uma extensão em língua portuguesa – *FrameNetBrasil*: [http:// www.ufjf.br/framenetbr/](http://www.ufjf.br/framenetbr/) - desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora, “cujo objetivo é construir um banco de dados lexicais on-line para a língua portuguesa”. (SALOMÃO, 2009, apud MIRANDA; LIMA, 2013, p.6).

Em nossa tarefa analítica ancorada nesta plataforma, todos os projetos desenvolvidos em nossa rede de pesquisa tiveram o apoio dos alunos graduandos de Iniciação Científica,

responsáveis pela complexa análise dos *frames* e de seus elementos. Embora apoiados em categorias analíticas da *FrameNet*, tal análise tem sido manual, sem uso dos recursos digitais desta plataforma de análise. Assim, valemo-nos do seu dicionário de *frames*, considerando ainda os conceitos de Unidades lexicais-UL e Elementos de Frames-EF (abaixo apresentadas) em nossas análises (cf. subseções 4.3.1 e 4.3.2 e Anexo 8, com os quadros descritivos de *frames* usados em nossas análises).

Nos de termos de Fonseca (2015, p.46), comecemos pela UL:

Como já explanado, *frames* constituem uma estrutura abstrata de expectativas, construída de acordo com um contexto motivacional. Há determinadas palavras que servem como uma ponte de acesso a um *frame*, que fazem com que este emerja. Tais palavras são denominadas Unidades Lexicais (ULs), entendidas como um pareamento entre forma linguística (o significante) e sentido (significado) responsável por evocar um determinado *frame*. Isso faz com que seja necessária a distinção entre peguei a xícara de café, em que pegar evoca o *frame* de Manipulação, e peguei a matéria da aula passada, em que o mesmo verbo evoca o *frame* de Compreensão (SALOMÃO, 2009, p.175).

Fonseca (2015) pontua que, de acordo com as orientações da *FrameNet*, os evocadores de *frames* são, via de regra, verbos. Outras classes gramaticais, contudo, também podem evocar *frames*, como advérbio, adjetivos, preposições e alguns substantivos.

Os *frames* se constituem de Elementos de *Frame* (EF), correspondentes a microfunções temáticas relativas a cada cena conceitual evocada por um *frame* específico. Nas palavras de Fonseca (2015, p. 46-47):

Tradicionalmente, correspondem às Funções Temáticas da grade argumental dos núcleos lexicais. Entretanto, de acordo com Salomão (2009), devido às constantes imprecisões de algumas designações, como a de tema, e à grande generalização que não permite a distinção de perspectiva em uma cena, por exemplo, houve a necessidade da criação de EFs correspondentes a Funções Microtemáticas postuladas especificamente para o *frame* a que se referem. Assim, os lexemas vender e comprar, evocadores do *frame* Comércio_de_mercadoria, têm como seus EFs, respectivamente, as funções Vendedor e Comprador, enquanto que nas abordagens tradicionais se atribuiria às mesmas funções o rótulo de agente.

Os EFs são descritos pela *FrameNet* como nucleares – aqueles que, por definirem a valência central do *frame*, são recorrentes – e não-nucleares - aqueles que trazem informações extras à cena não são necessariamente recorrentes.

Com este aparato teórico-analítico, nossa rede de pesquisa (Cf Introdução) vem desenvolvendo um método específico de análise de discurso que possibilita a melhor compreensão do cenário investigado, mediante a perspectiva instaurada por seus sujeitos, no qual identifica os *frames* evocados e a frequência de ocorrência dos mesmos e dos elementos que os integram.

Assim, explorou-se tal recurso na investigação do lócus apresentado, na seção 3.1, a partir das anotações das ULs (Unidades Lexicais) e dos *frames* que foram evocados, analisados com os dados levantados pelo instrumento de pesquisa – Questionário semiaberto – (subseção 3.3.1). Desta forma, conseguiu-se ampliar a compreensão do cenário investigado e (re)planejar as ações interventivas, através do diálogo com diferentes áreas do conhecimento para a efetiva aprendizagem de LP.

O mesmo foi explorado novamente ao final da ação interventiva para realizar nova análise do relato discente (oriundo do Instrumento 3 – subseção 3.3.2), permitindo-nos entender de modo mais seguro e apropriado como nossa intervenção impactou a experiência nas aulas de LP deste microcosmo pesquisado.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.”

(Stella Maris Bortoni-Ricardo)

Este é um Estudo de Caso que envolveu escolhas teórico-metodológicas que buscaram contribuir para a construção de um **Ambiente de aprendizagem**, em minha sala de aula de Língua Portuguesa.

Conforme explicitado (Cf. Introdução), este estudo não é um trabalho solitário. Pelo contrário, encontra-se inserido em uma rede de pesquisa dentro do macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), tendo como guia a trilha deixada pelos trabalhos que o antecederam.

Nessa direção, um feixe de categorias erguido nessa rede serviu de norte para nossas escolhas, quais foram: o fortalecimento do sentimento de pertencimento de meus alunos através de suas ações protagonistas, em uma rede de cooperação, conduzida por um trabalho docente autoral que oportunizou modelos para uma educação linguística e cidadã (Cf. Introdução e seção 2.1).

A partir da eleição de tais categorias como eixo de nossa ação, a primeira escolha metodológica – igualmente definida em nossa rede - envolveu uma ação interventiva de natureza participativa, na qual nos colocamos em reflexão antes, durante e após a ação, o que caracteriza o professor- pesquisador dentro de um modelo nomeado Pesquisa-ação.

Assim, a partir de tais definições, no presente capítulo, apresentamos o tripé metodológico que fundamenta nosso processo interventivo – o Estudo de Caso (3.2.1), a Pesquisa-ação (3.2.2) e a Narrativa (3.2.3), tomada como instrumento de pesquisa diagnóstica e avaliativa.

De igual modo cooperativo, definiram-se os instrumentos investigativos diagnósticos iniciais (seção 3.3) – um questionário semiaberto voltado para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (3.3.1) e o Relato de Experiências Discente (3.3.2). Um instrumento

reflexivo auxiliar a ser utilizado ao longo de todo o processo interventivo pelo professor-pesquisador e pelos discentes – o Diário de Bordo – será definido na seção 3.4.

Dessa forma, neste documento de qualificação estudo, replicamos um caminho teórico-metodológico cujo êxito vem sendo reiteradamente atestado (cf Introdução), esperando contribuir com o aprofundamento autoral de nossa experiência de leitura e de intervenção.

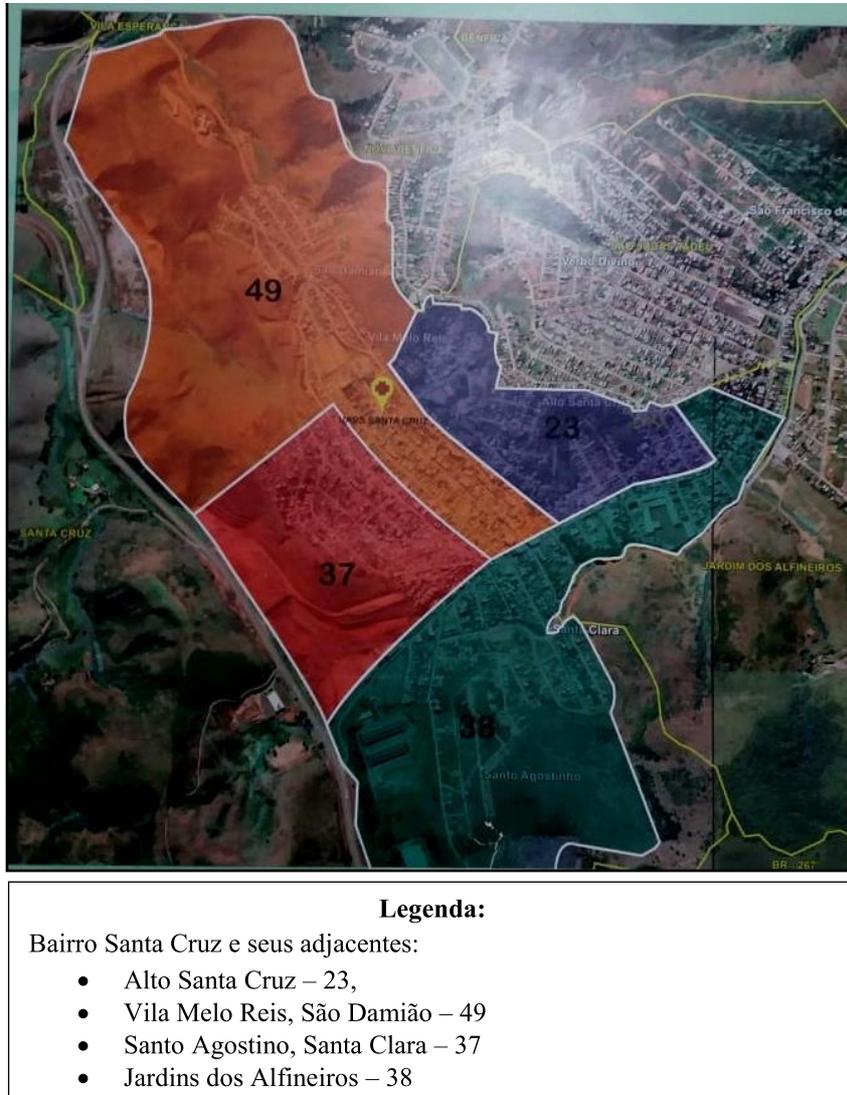
Abrimos a próxima seção (3.1), trazendo o *locus* investigativo eleito para este projeto.

3.1 O *LÓCUS* INVESTIGATIVO

O *locus* investigativo desta pesquisa-ação é turma com vinte (19) alunos de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Juiz de Fora (MG), onde atuo como professora de Língua Portuguesa, ministrando quatro aulas por semana.

A instituição possui uma grande demanda (1250) de alunos, segundo o Projeto Político e Pedagógico da escola, atendendo à região norte do município; o bairro Santa Cruz e seus adjacentes, como pode ser observado na Figura 1, a seguir:

Figura 2 - Mapa do território de abrangência da Unidade Básica de Saúde de Santa Cruz



Fonte: Quadro na UBS de Santa Cruz.

A região em que a escola está inserida, segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP - apresenta “características próprias” (CAIC, 2009, p. 10): “alto grau de violência” e “índice de uso de drogas” nas mediações da escola (CAIC, 2009, p. 10).

O documento demonstra uma preocupação com esta realidade, pois a maioria de nossos alunos vem de famílias diferenciadas, em que os pais são separados, convivem apenas com a mãe/pai ou com avós, tios ou outros responsáveis; não tem acesso ao lazer, não contam com acompanhamento familiar constante nas tarefas escolares, boa parte das famílias são constituídas de pessoas humildes, de pouco conhecimento escolarizado e com bastante

dificuldades financeiras, pois várias fazem parte de programas sociais. Percepção esta que foi clareada pela pesquisa diagnóstica, questionário socioeconômico (Cf. subseção 4.1.1).

O documento traz ainda um questionamento coletivo – “Que escola queremos?” (CAIC, 2009, p. 5) –, afirmando ser um desafio dos profissionais da educação de nossa escola considerar a comunidade em que está inserida..

Assim, diante dessa realidade, reafirmamos a necessidade de compreender para empreender ações para que o aluno real possa se tornar um cidadão de fato.

A escola oferece Educação Básica, Ensino Fundamental I e II (seriação), a EJA (Educação de jovens e adultos), em salas seriadas e multisseriadas, e o Projeto Mais Educação, com várias oficinas no contraturno, aos alunos e à comunidade.

Além disso, a escola oferece também Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de Sala de Recursos para quaisquer dessas etapas de escolaridade, conforme a necessidade discente.

A referida escola é a maior da rede municipal tanto em espaço físico quanto no número de alunos. Possui 23 salas de aula, uma sala multifuncional, uma biblioteca, duas cozinhas, uma dispensa, um refeitório, 10 banheiros, uma sala de dança, uma sala de recurso audiovisuais, uma sala de jogos pedagógicos, duas salas de laboratório de aprendizagem, uma sala de materiais esportivos, uma sala de arquivos inativos, uma sala de música, um anfiteatro, três camarins, oito salas depósito, duas quadras esportivas coberta, um parque, um estacionamento, jardins, pátios, uma sala de informática com 19 computadores, matérias e utensílios necessários ao bom funcionamento.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), está afirmado claramente o “compromisso com a aprendizagem do aluno e com a educação para a cidadania”, que deverá ser concretizado através da participação de “todos os autores desse processo numa construção coletiva” de sua melhor maneira de adquirir, construir, e partilhar conhecimentos capazes de orientar o aluno em sua “caminhada” (CAIC, 2009, p.6). Nos termos do documento:

[...] entendemos que a visão defendida pela nossa instituição em torno da formação de nossos alunos desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, seja o desenvolvimento de um trabalho que tem o compromisso de formar indivíduos conscientes, mais participativos socialmente, críticos, transformadores de novas realidades, sem haver qualquer benefício de partes, construindo um mundo mais justo e igualitário (CAIC, 2009, p.7).

3.1.1 O professor-pesquisador

Para além do aluno e sua realidade, outro ator central nesta pesquisa-ação é o professor-pesquisador. Assim, passo a um pequeno relato de minha trajetória, de modo a “refletir antes da ação” e entender a dimensão pretendida para meu percurso neste projeto.

De uma família pobre e menos letrada, cursei a graduação (2006) e a pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa (2007) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Iniciei minha carreira em 2007, na rede pública estadual e na privada, com o máximo de teoria assimilada, mas sem a prática tão necessária, tendo que recorrer a modelos interiorizados da minha trajetória escolar. Somente em 2010, após sair do Estado, devido à “Lei 100”, e aprovada no concurso da rede municipal de Juiz de Fora, comecei a lecionar na Prefeitura. Primeiramente, lecionei para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e de EJA (Educação de Jovens e Adultos), na zona rural de Juiz de Fora. Mais recentemente, após minha efetivação em 2013, leciono na escola em que este projeto foi aplicado.

Nesta trajetória, tentei fazer o melhor. Mas, ao chegar nesta escola, intensificou-se minha insatisfação perante um quadro de total indiferença, pois, não conseguia tornar minhas aulas algo que realmente significasse para os alunos. Minha aflição foi acentuada pelas falas acomodadas e covardes dos companheiros de trabalho nas reuniões pedagógicas e conselhos. Agora, vejo que foi a partir daí que germinou um sentimento de mudança que deveria partir da reflexão sobre minha prática. Encarei meu desafio e busquei intuitivamente trabalhar com meus pares, alguns professores disponíveis e sensíveis a essa realidade. Mas, mesmo assim, me faltava algo. Assim, aguardei por este mestrado, não sabia que seria o PROFLETRAS, mas sabia o que não seria.

Diante desses apontamentos, assumi como meta deste Estudo de Caso a ressignificação e consolidação da minha identidade profissional através do aprimorando de minha relação com o objeto de ensino, a Língua Portuguesa, de modo a me tornar autora de minha prática, resgatando a minha autoridade docente (cf. categoria Autoria e Autoridade docentes subseção 2.1.1). E, com essa perspectiva, busquei reverter o discurso discente de aulas como obrigação, sem serventia prática, para um discurso de liberdade responsável, produtiva e cooperativa, transformando o cenário de indiferença em lugar de protagonismo, substituindo o sentimento de incapacidade pelo de pertencimento, que estimula uma postura ativa na aquisição de capacidades no uso da língua para o exercício da cidadania.

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

3.2 O APORTE METODOLÓGICO DO PROJETO

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

3.2.1 O estudo de caso

O estudo de caso é um método qualitativo de se fazer pesquisa que contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados: “i) o tipo de questão da pesquisa; ii) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; iii) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos” (YIN, 2001, p. 19).

Além de lidar melhor com o planejamento, a análise e a exposição de ideias, não objetivando apenas a coleta de dados ou do trabalho de campo, abordagem mais tradicional, o estudo de caso se torna uma escolha mais adequada quando o pesquisador se depara com questões “como” e “por quê”, quando não tem muito controle sobre os eventos e o foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto de vida real (YIN, 2001). Dessa forma, o estudo de caso se configura com uma estratégia empírica empregada para a “investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, possibilitando a explicação de ligações causais de situações singulares” (GOMES, 2008, p. 3).

Por se tratar de uma interpretação da experiência real, muitos criticam a falta suposta de rigor metodológico, pois acreditam na influência subjetiva do pesquisador, na insuficiência de base para generalizações e/ ou na grande demanda de tempo para a conclusão do processo. Em resposta a esses argumentos, Yin defende que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa rigorosa, porém, abrangente, e que há maneiras de comprovar sua validade (YIN, 2005 *apud* GOMES, 2008).

Recorrendo a Yin (2001), o estudo de caso requer um projeto de pesquisa que, na verdade, consiste em uma sequência lógica que relaciona questões de pesquisa iniciais do estudo às suas conclusões. Neste plano de ação, entre o ponto de partida ao ponto em que se pretende chegar, precisa ter um traçado bem feito para que se obtenha sucesso.

É nessa perspectiva que procuramos definir este projeto de pesquisa como Estudo de caso guiado por questionamentos de “como” (YIN, 2001): (i) Como transformar a minha sala de aula de Língua Portuguesa em um espaço de pertencimento para os adolescentes aprendizes?; (ii) Como criar em minha sala de aula um Ambiente de aprendizagem para as práticas de linguagem?; e (iii) Como promover no ambiente escolar uma educação linguística cidadã na contemporaneidade? (Cf. Introdução).

Assim, minha sala de aula de língua portuguesa se caracteriza como um ambiente definido, restrito e complexo: uma sala do 7º ano da rede pública na cidade de Juiz de Fora. Espaço em que foi aplicada uma intervenção elaborada por mim, a professora-pesquisadora, também sujeito de análise, durante o primeiro semestre de 2019, primando por alcançar generalizações analíticas que conduzissem à construção de um ambiente propício à aprendizagem de LP.

Esta pesquisa se define ainda como uma pesquisa-ação, conforme passamos a apresentar.

3.2.2 A pesquisa-ação e o professor-pesquisador

Nóvoa (2001) vê a pesquisa-ação como um instrumento valioso para a construção de uma nova identidade do professor frente a uma crescente desprofissionalização do ser professor. Para o autor, tal relevo deve-se ao fato de este caminho metodológico, que implica um professor-pesquisador, dar ao docente condições de assumir sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Tal abordagem da pesquisa-ação implica autores e atores com vistas à mudança não só dos envolvidos, mas também muda o que está sendo investigado, além de estabelecer um diálogo da teoria com a prática no contexto de atuação:

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

Logo, nesse processo de estranhar o que lhe é familiar, para familiarizar o que nos é estranho (VELHO, 2004), o professor-pesquisador “estranha” para buscar na teoria algo que

lhe possa tornar novamente familiar e, assim, revisa seu planejamento para sua ação futura. Essa dinamicidade, além de dar eficácia à pesquisa, é o elemento crucial para concepção de uma postura ativa e reflexiva do professor (MORIN, 2004).

Postura esta corroborada por Freire (1996, p. 42 e 43) ao afirmar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Segundo o autor, o docente deve se assumir com um ser pensante, que reflete sobre a sua prática pedagógica de hoje ou a passada, para que possa ter uma prática futura melhor. Consciente assim do inacabamento do ser, o docente se torna capaz de mudar, de se promover do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica: decido, rompo, opto e me assumo.

Nesse processo de mudança docente e discente, é crucial oportunizar discussões e compartilhamentos para que aconteça uma comunicação ativa, em espiral, introduzindo descobertas no processo de pesquisa, buscando a verdade, contudo, sem se deixar levar por uma crença de verdade absoluta (MORIN, 2004).

A pesquisa-ação, como mostra Morin (2004), valoriza a participação ativa dos sujeitos envolvidos, suas histórias e a mudança por meio do diálogo e da consciência crítica, além de possibilitar o alinhamento da teoria à prática e de favorecer a interdisciplinaridade.

A partir dessa escolha metodológica, delineamos nossa ação enquanto professor-pesquisador, assumindo, desta forma, o compromisso com a mudança, de tal forma a enfrentar o sentimento de incapacidade docente e também discente (Cf. subseção 3.1.1).

3.2.3 A narrativa como instrumento investigativo

A narrativa definiu-se em nossa rede de pesquisa como uma escolha metodológica na elaboração de instrumentos de pesquisa diagnósticos e avaliativos - os relatos de experiência dos discentes (cf. subseção 3.3.2).

Sousa (2015) ressalta a importância da narrativa no contexto da pesquisa como opção metodológica dentre os diversos métodos que já apresentam campo estabelecido, pois nos permite capturar a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana.

Somos seres, por natureza, contadores, narradores de história. De gerações a gerações, repetimos esse ato, quase que involuntariamente, uns aos outros. Segundo autora, é nesse recontar que se torna fundamental a rememoração, pois ressignifica vivências, tanto na perspectiva individual quanto social, quanto as reconstrói.

Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo. Nesse aspecto, nos dá compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si em um processo de reflexão. Por conseguinte, o papel do intérprete é fundamental na narrativa, haja vista que ele tem como missão extrair o significado dos constituintes da narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos (SOUSA, 2015).

Desse modo, buscamos conceber a narrativa, neste estudo, como instrumento não apenas linguístico, mas social, cultural e filosófico que nos auxilia a interpretar e agir acerca do que é humano e social. Por essa razão, decidimos por adotá-la como um recurso na construção dos dados para a investigação e reflexão (LIMA, 2014).

Com base em tal pensamento, tomamos os discursos dos alunos, de base narrativa (Relatos de Experiência Viva), como material a ser analisado em busca da perspectiva dos mesmos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, a partir do que foi revelado por meio dos relatos dos atores desta pesquisa, buscamos a reorientação mais adequada de nossas práticas nesta proposta interventiva.

A seguir, passamos à apresentação dos dois instrumentos investigativos da etapa diagnóstica inicial.

3.3 OS INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS

Os instrumentos utilizados para a obtenção do diagnóstico inicial e final foram: (i) um questionário semiaberto que privilegia o delineamento dos aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos participantes da pesquisa e (ii) uma questão que propõe a construção de um relato escrito de experiência viva desses sujeitos acerca de sua vivência com a Língua Portuguesa.

3.3.1 O questionário semiaberto

O primeiro instrumento investigativo trata-se de um questionário semiaberto, que foi produzido tomando como base o modelo utilizado em nosso macroprojeto por vários pesquisadores do PROFLETRAS (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2017; FREITAS, 2017; VIEIRA, 2018) que, por sua vez, buscaram o questionário utilizado em projetos de pesquisas anteriores do mesmo macroprojeto em sua etapa inicial dentro do PPG Linguística (BERNARDO, 2011; FONTES,

2012; LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013). A partir desse modelo, foram feitas algumas alterações visando uma melhor adequação ao contexto de aplicação.

Tal ferramenta (Anexo 1) procura investigar práticas de letramento, hábitos culturais individuais ou junto à família, escolaridade, ocupação profissional dos pais e outros aspectos socioeconômicos, e o sentimento do aluno em relação à escola.

3.3.2 O Relato de Experiência Discente – Instrumento 2 e 3

O segundo instrumento que será utilizado na etapa diagnóstica pretende investigar experiências dos atores enquanto estudantes de Língua Portuguesa, considerando toda sua trajetória. Para tal intuito, recorreu-se novamente ao modelo de projeto anterior (Cf. Introdução; seção 2.3), que revisamos para ser aplicado no ano letivo seguinte.

Caro (a) aluno (a).

Gostaríamos muito de saber sua história como estudante de Língua Portuguesa. Fale-nos sobre suas experiências mais marcantes, pontos positivos e/ou negativos, tudo aquilo de que você se lembra em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Seja honesto neste relato! Capriche! E tente se lembrar o máximo possível!

Somos gratos por sua colaboração!

O terceiro instrumento, aplicado ao final da etapa interventiva, visou principalmente à avaliação das vivências no processo de construção do Ambiente de aprendizagem de LP.

Caro (a) aluno (a),

No início do semestre deste ano, você fez, a nosso pedido, um relato sobre suas vivências como aluno de Língua Portuguesa em toda a sua trajetória escolar.

Agora, ao término dessa trajetória, gostaríamos que você voltasse a relatar sobre as suas vivências nas aulas de Língua Portuguesa, desta vez, destacando apenas o que ocorreu neste semestre do ano letivo.

Conte-nos tudo que julgar importante!

Os relatos resultantes dos instrumentos investigativos foram interpretados à luz da Semântica de *Frames*, tomando procedimentos de anotação de seu projeto lexicográfico *FrameNet* (Cf. seção 2.3), trabalho este desenvolvido por bolsista de Iniciação Científica vinculadas a nosso macroprojeto (Cf. seção 2.3).

A seguir serão descritos pontos essenciais à compreensão deste trabalho analítico semântico realizado:

- (i) Etiquetação - organização do corpus em análise, etiquetando os atores alunos de modo a preservar sua identidade. Optou-se por numeração em ordem crescente: A7-1 (Aluno 1 do 7º ano); A7-2 (Aluno 2 do 7º ano); A7-3 (Aluno 3 do 7º ano); sucessivamente;
- (ii) Descrição - a tarefa de descrever os *frames* emergentes no discurso discente ocorreu através do levantamento de unidades lexicais (ULs) nos relatos em análise;
- (iii) Quantificação - a análise quantitativa dos *frames*, em porcentagens simples, procedeu conforme o conjunto de ocorrências de ULs descritas, (vide subseções 4.3.1 e 4.3.2); e
- (iv) Interpretação dos resultados - os *frames* das cenas evocadas pelos relatos discentes foram interpretados pelo aporte da Semântica de *Frames*, como já mencionado, e pelo aporte de leituras interdisciplinares, tomando outros campos do conhecimento, como o da Educação, da Linguística Aplicada, da Sociologia e da Antropologia Evolucionista (Cf. cap. 2).

3.4 DIÁRIO DE BORDO

A sala de aula é uma coisa viva, micro parte de um ecossistema maior, que é a escola. Diante disso, o professor pesquisador, com o compromisso de refletir sobre sua própria prática para buscar reforçar aspectos positivos e superar as próprias deficiências, precisa adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízos do trabalho docente. Um desses métodos é o Diário de Bordo (pesquisa).

Bortoni-Ricardo (2008) destaca a importância dos registros feitos no Diário de Bordo, pois, a partir deles, o professor pesquisador poderá, mediante o registro de “sequências descritivas das narrativas de atividades, descrições de eventos, reprodução de diálogos,

informações sobre gestos, entonação e expressão faciais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47), desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando, ou seja, sobre a sua prática.

Com tais objetivos, tanto o professor-pesquisador quanto os alunos fizeram uso do Diário de Bordo, neste projeto, o que facultou mais um modo de operacionalização do processo ação-reflexão-ação.

Cada discente teve um caderno no qual relatou suas experiências relacionadas às práticas de ensino de Língua Portuguesa vivenciadas durante o projeto. Já o professor registrou as atividades desenvolvidas em sala de aula e as experiências vivenciadas com seus alunos.

Esses diários foram usados como indicadores para a mudança de minha intervenção pedagógica, pois apontaram fracasso ou sucesso das estratégias construídas. (Cf. páginas disponibilizadas em nosso Caderno Pedagógico).

4 ANÁLISES: AÇÕES DIAGNÓSTICAS, INTERVENTIVAS E AVALIATIVAS

“[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.”

(Paulo Freire)

Em busca de maior compreensão do contexto de atuação pedagógico que buscamos construir – meus alunos e eu - de modo a nos transformarmos em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”, apresento neste capítulo a leitura crítica (i) dos dados diagnósticos iniciais (Cf. seção 4.1), (ii) das ações interventivas (Cf. seção 4.2) desenvolvidas em minha sala de aula para 19 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental durante o 1º trimestre do ano letivo de 2019 (Cf. descrição das ações no Caderno Pedagógico) e (iii) dos resultados alcançados neste projeto interventivo (Cf. seção 4.3).

4.1 – ANÁLISE INICIAL DOS DADOS DIAGNÓSTICOS

A leitura interpretativa dos dados apurados a partir dos instrumentos investigativos 1 e 2 (cf. subseções 3.3.1 e 3.3.2) voltados, respectivamente, ao perfil socioeconômico e cultural dos discentes e às suas experiências enquanto alunos de LP, foi um indicador importante para o planejamento de estratégias de resignificação, não só de minha prática docente, mas também do Ambiente de Aprendizagem. Tais diagnósticos elucidaram o cenário real de nosso *locus* investigativo proporcionando, assim, sua melhor compreensão para elaboração de práticas interventivas mais significativas que realmente considerassem os sujeitos envolvidos.

Os primeiros dados apresentados a seguir (subseção 4.1.1), são provenientes de análise quantitativa e qualitativa dos itens levantados pelo Instrumento 1, aplicado no início do projeto. Posteriormente, a reflexão se volta à análise do Instrumento 2 (subseção 4.1.2).

4.1.1 Instrumento 1 - perfil socioeconômico e cultural dos discentes

Seguindo o mesmo percurso traçado pela rede de pesquisa de nosso macroprojeto (cf Introdução) para elucidar a realidade socioeconômica e cultural dos discentes, utilizou-se um questionário semiaberto, Instrumento investigativo 1 (Cf subseção 3.3.1) com alterações mínimas no modelo original a fim de torná-lo mais específico aos sujeitos investigados.

Responderam o questionário 15 alunos que integram o 7º ano em questão compondo, assim, o universo analisado. Os resultados obtidos foram agrupados em três categorias que explicitamos a seguir:

1) Perfil dos alunos: (i) Trabalho desempenhado (ii) Dados gerais: Sexo / Faixa etária/ Etnia/ Orientação religiosa; (iii) Práticas de cultura e de letramento; (iv) Meios de comunicação; (v) Atividades realizadas no celular; (vi) Atividades realizadas no computador; (vii) Atividades realizadas na hora de lazer; (viii) Valor da escola e do estudo; (ix) Atividades realizadas com os responsáveis;

2) Estrutura familiar dos alunos: (i) Número de pessoas residentes na família; (ii) Número de irmãos; (iii) Condições de habitação;

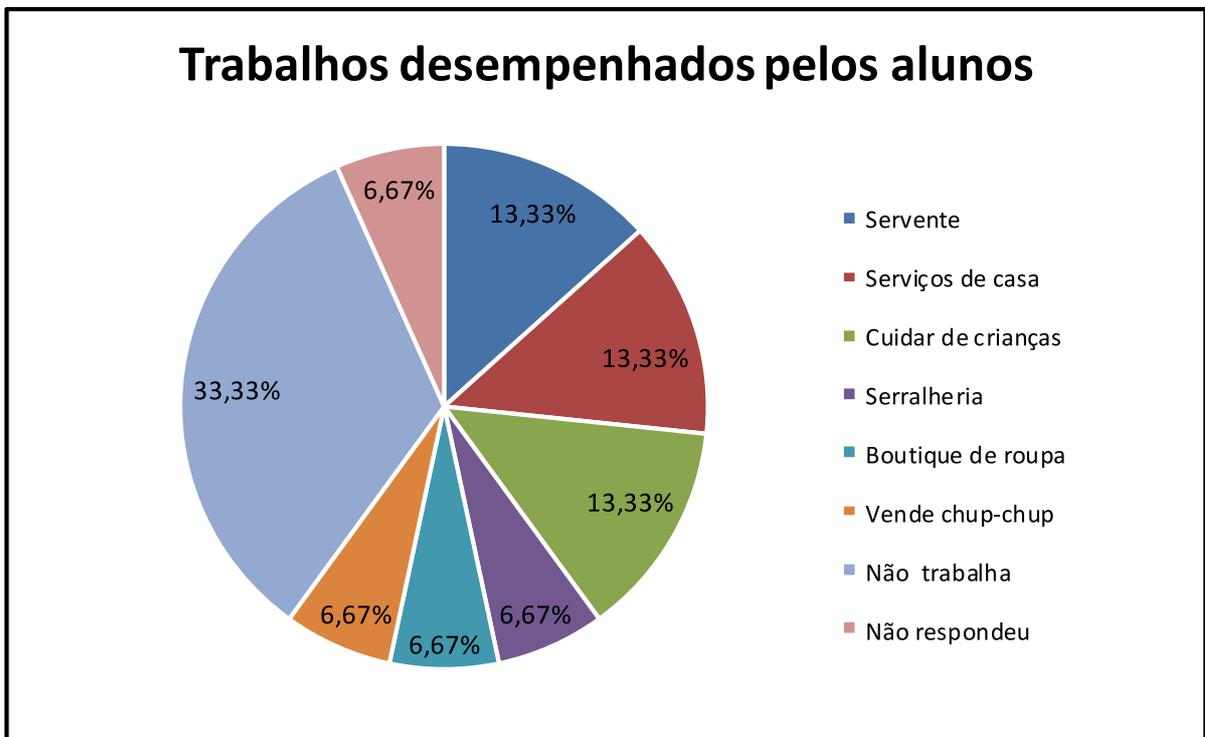
3) Perfil dos responsáveis: (i) Nível de escolaridade; (ii) Ocupação profissional; (iii) Práticas de letramento.

Começamos, então, a apresentação das análises pelo perfil dos discentes.

1) Perfil dos alunos:

Para começar a traçar o perfil dos alunos, apresentaremos o gráfico “Trabalhos desempenhados pelos alunos”:

Gráfico 1 - Trabalhos desempenhados pelos alunos



O gráfico 1 apontou um indicador relevante à compreensão de nosso cenário qual seja o fato de que 60% dos alunos desenvolvem algum tipo de trabalho, remunerado ou não, como servente (13,33%), “serviço doméstico” (13,33%) e “cuidar de crianças” (13,33%), dentre outros. Apenas 33,33% dos discentes dedicam seu tempo extraescolar exclusivamente aos estudos.

Com a leitura da tabela 1 torna-se possível traçar o perfil geral dos alunos através da interpretação das subcategorias como faixa-etária, sexo, etnia, orientação religiosa e ocorrência de reprovação.

Tabela 1 - Dados Gerais

FAIXA ETÁRIA	%	SEXO	%	ETNIA	%	ORIENTAÇÃO RELIGIOSA	%	REPROVAÇÃO	%
11 anos	6.67	Feminino	33.33	Branco	26.67	Católico	26.67	Nunca	86.6
12 anos	73.33	Masculino	66.67	Pardo	40	Espírita	6.67	Uma vez	6.67
13 anos	13.33			Preto	13.33	Evangélico	33.33	Dois vezes	0
14 anos	6.67			Indígena	0	Evangélico Adventista	6.67	Três vezes/mais	6.67
				Amarelo	0	Ateu	13.33	Não respondeu	0
				Não respondeu	20	Nenhuma	13.33		

Observa-se que a maioria dos alunos possui 12 alunos (80%), 12 alunos, e se encontra, portanto, na faixa etária considerada adequada para o 7º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Ministério da Educação, o que não anula a presença de 20% de alunos em distorção idade/série, tendo um aluno com 2 anos de defasagem.

Quanto à categoria sexo, verificamos a predominância masculina (66,67%). Um cenário composto por 10 meninos e 5 meninas.

Em relação à etnia, a maioria se autodeclarou parda (40%), confirmando o cenário específico de nossa escola, somado à parcela de 13,33% que se autodeclarou preta. Apenas 26,67% se autodeclararam brancos. No quesito orientação religiosa, também foi confirmado mais um aspecto característico, a predominância da orientação cristã, totalizando 66,67%. Dentre da orientação cristã, a maioria dos alunos são orientados pela doutrina evangélica.

Estes dados desenham de pronto o perfil geral de meus alunos, constituído de sujeitos pertencentes à franja periférica de nossa sociedade, às camadas populares brasileiras, e característico das escolas públicas não centrais, confirmando o perfil obtido no estudo apresentado em SOARES (2006).

Este quadro traçado impulsiona um fazer pedagógico fortemente alinhado à ressignificação do espaço escolar para que este se torne, por meio de um trabalho **ativo e cooperativo**, um espaço real de **pertencimento** e de **aprendizado**.

A tabela seguinte elucida as práticas de letramento dos alunos, ou seja, revela a frequência de leitura e os suportes utilizados por eles para esse fim.

Tabela 2 - Práticas de cultura e letramento

	Livro	HQ	Jornal Impresso	Jornal Digital	Revista Impressa	Revista Digital	Blogs	Posts	Mensagens
Frequentemente	6.67%	13.33%	0%	20%	13.33%	13.33%	20%	53.33%	66.67%
Raramente	80%	40%	40%	33.33%	40%	33.33%	20%	20%	20%
Nunca	13.33%	46.67%	60%	46.67%	46.67%	53.33%	60%	26.67%	13.33%

A baixa frequência de leitura de texto impresso é revelada, seja tanto na esfera literária quanto na esfera informativa (imprensa). Como pode ser observado, doze alunos (80%) declararam que raramente leem um livro e dois alunos (13,33%) nunca o fizeram, totalizando quatorze alunos (93,33%). Mesmo o gênero HQ, tão apreciado pelo público jovem, apresenta-se distante do universo de leitura dos discentes: sete alunos (46, 67%) nunca o leram e seis alunos (40%) raramente. Já a leitura de texto informativo, a maioria (60%) dos alunos declaram nunca ter lido neste suporte impresso.

Esta revelação somada à alta frequência de leitura de mídias sociais – 53,33% leitura de post e 66,67% leitura de mensagens - possibilita a constatação de que a mídia social no suporte tecnológico é o meio em que as práticas de letramento ocorrem com maior frequência.

Tabela 3 - Meios de comunicação

Meios de comunicação que utiliza com frequência					
	0	1	2	3	4
Televisão	6,67%	26,67%	66,67%	0%	0%
Internet	13,33%	73,33%	6,67%	6,67%	0%
Revistas e Jornais impressos	46,67%	0%	6,67%	33,33%	13,33%
Rádio	26,67%	6,67%	6,67%	40%	20%
Nenhum deles	100%	0%	0%	0%	0%

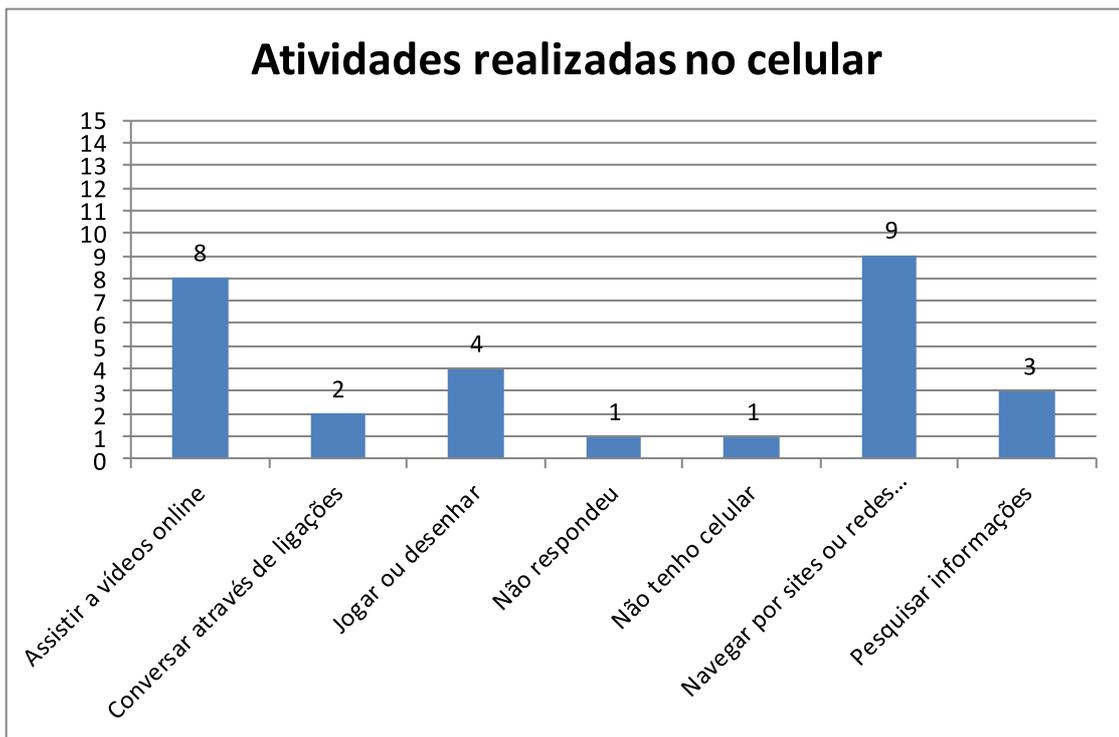
Já a terceira tabela – Meios de comunicação – apresenta, em uma escala de zero a quatro de frequência de uso, a internet como escolha primeira por 73,33% dos alunos, deixando a televisão para segunda escolha (66,67%). Estes dados, ao evidenciar o gosto pela

leitura virtual discente, ratificam a ausência da leitura dos textos impressos formais no cotidiano dos mesmos – 46,67% dos alunos optaram pela posição zero para leitura de revistas e jornais impressos.

Na sequência, a fim de elucidar o uso do celular pelos alunos, o gráfico 2 apresenta as práticas de letramento realizadas neste suporte de preferência. É importante explicar que este gráfico foi elaborado a partir de uma questão que oferecia aos discentes optarem por mais de uma alternativa apresentada. Logo, em universo de 15 alunos, o somatório do número das respostas será superior ao número dos alunos.

Porém, este gráfico escolhido, “Colunas agrupadas”, possibilita uma leitura crítica do real cenário na maneira que, sem priorizar os alunos que marcaram mais de uma opção, dar igual valor analítico às respostas de cada indivíduo.

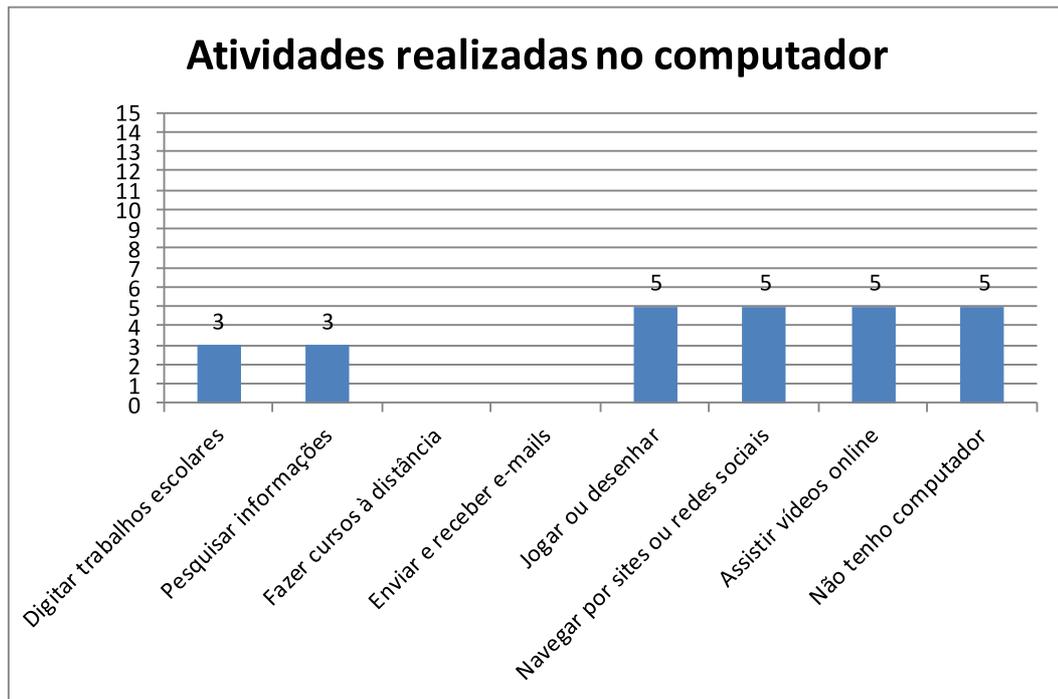
Gráfico 2 - Atividades realizadas no celular



Posto isto, observa-se facilmente que a alternativa “navegar por sites ou redes sociais” foi escolhida por 9 alunos, configurando 60% do conjunto de alunos. Já a alternativa “assistir vídeos online” foi escolhida por 8 alunos, ou seja, 53,33% do universo de 15 alunos. Em seguida, destacam-se o a alternativa “jogar e desenhar” com 4 escolhas, a “pesquisar informações” com 3 e, por último, 2 vezes marcada a alternativa “conversar através de ligações”.

Assim sendo, pode-se constatar que as atividades mais realizadas pelos alunos no celular, “navegar por sites ou redes sociais” e “assistir vídeos online”, são atividades que imprimem, de modo relevante, as novas formas de interação social e de uso deste suporte tecnológico.

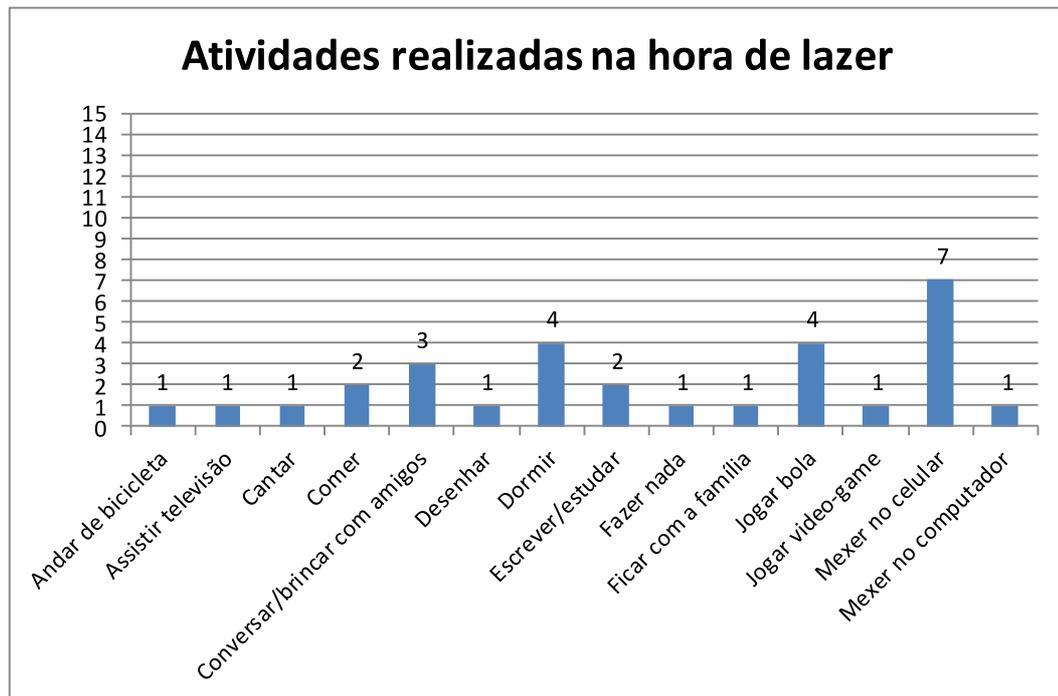
Gráfico 3 - Atividades realizadas no computador



Ao dialogar com terceiro gráfico, “Atividades realizadas no computador”, reafirma-se a preferência pelas práticas de letramento nas mídias sociais. Faz-se a mesma opção de uso no computador que se faz no celular, “navegar por sites ou redes sociais”, “assistir vídeos online” e “jogar ou desenhar”. Apenas 3 alunos escolheram as opções “digitar trabalhos escolares” e “Pesquisar informações”.

Os dados obtidos anteriormente estampam a marca das novas tecnologias, como a internet, nas práticas de letramento dos alunos, evidenciando claramente a presença preferencial do uso do celular em sua rotina, que pode ser mais uma vez facilmente confirmada com a leitura do gráfico 4.

Gráfico 4 - Atividades realizadas na hora de lazer



Antes de tudo, ressalta-se o mesmo princípio de elaboração dos gráficos anteriores para este em análise. Dito isso, verifica-se, então, que “mexer no celular” é a prática mais realizada na hora de lazer dos discentes. Foi mencionada 7 vezes pelos alunos, 46,7%, ao responder a questão aberta do instrumento investigativo, corroborando, assim, com a interpretação mencionada anteriormente.

Por ser uma turma majoritariamente masculina, pontua-se também com relevância, a atividade prazerosa “jogar bola”. Seguindo as atividades “dormir”, com igual frequência, 4 vezes mencionada, e “conversar e brincar com os amigos”, 3 vezes indicada nas respostas discentes.

Após estes dados, capta-se a tendência ascendente da virtualização da vida, “novo arranjo do convívio humano” (BAUMAN, 2001, p. 19), à proporção que os jovens preferem interagir com “as coisas virtuais” a vivenciar trocas verdadeiramente reais. Tendência essa já apresentada por Bauman (2001, p. 29) quando relata sobre “aburguesamento dos despossuídos” que substitui o “ser” por “ter”.

Mesmo assim, na situação compreendida, é certo que se lê muito, “lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios”, segundo Colomer (2014, p. 104). Novamente, não se observa nos dados o livro como um objeto do gosto no cotidiano dos alunos.

Falta contato entre os livros e estes jovens. E este contato, segundo a autora nunca é demais. Assim, há também a necessidade de ofertar este encontro. No entanto, este encontro tem que ser algo vivo e significativo aos discentes. Por isso, é importante pensar em ações interventivas que propõem uma aprendizagem social e afetiva baseada na construção colaborativa de sentido para formação de leitores. (COLOMER, 2014)

Através do compartilhamento de leituras, poderão ser desenvolvidos competências e conhecimentos importantes ao leitor competente. Além disso, fomenta experiências positivas capazes de promover projeções afetivas essenciais à construção do gosto, conseqüentemente à construção de valores, compondo novo sentido não apenas aos sujeitos, mas também à escola. (ARAÚJO, 2012)

Assim sendo, ofertar a leitura de uma obra integral configurará um contraponto necessário que possibilitará o desenvolvimento da capacidade interpretativa que promova tanto uma socialização mais rica dos indivíduos como a experimentação do prazer literário construído e compartilhado ao longo do processo. (COLOMER, 2014)

Tabela 4 - Valor da escola e do estudo

FREQUÊNCIA EM QUE VOCÊ E SEUS PAIS CONVERSAM SOBRE A ESCOLA		TEMPO DEDICADO AO ESTUDO FORA DO COLÉGIO	
Frequentemente	66.67%	Nenhum dia, apenas assiste às aulas	6.67%
Raramente	33.33%	Apenas nas vésperas de prova	60%
Nunca	0%	Um dia	13.33%
		Dois dias	0%
		Três dias	0%
		Superior a três dias	20%

Outro dado relevante observado na tabela 4 é a certificação do valor simbólico da escola para estes discentes. Muitos alunos (66, 67%) conversam com os pais sobre a vivência na escola. Tal atitude demonstra que são de relevância as experiências vivenciadas no espaço escolar; sendo este um indicador importante à efetivação das ações interventivas.

Por outro lado, a tabela também elucida sobre o tempo discente extraescolar dedicado ao estudo. A revelação já era esperada, pois, como apresentado, grande parte da turma desenvolve trabalho remunerado ou não no contra turno, (Cf. gráfico 1), o que implica a falta de tempo para as tarefas escolares. Contudo, tal dado não deixa de ser preocupante, já que diz sobre as chances menores deste grupo de jovens na constituição do valor do estudo.

Buscando aprimorar ainda mais o perfil dos alunos, acrescentamos a leitura analítica das suas relações familiares ao retrato traçado de acesso a bens culturais de nossos discentes. A seguir, a tabela 5 traz a frequência com que os alunos realizam algumas práticas sociais na companhia de seus responsáveis.

Tabela 5 - Atividades realizadas com os responsáveis

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Fazer as refeições à mesa	46.67%	46.67%	6.67%	0%
Ir à igreja/instituição religiosa	46.67%	46.67%	6,67%	0%
Ir a shows de música ou dança	6.67%	26.67%	26.67%	46.67%
Ir ao teatro, museu ou exposições de arte	13.33%	13.33%	26.67%	46.67%
Ouvir rádio	40%	20%	33.33%	6.67%
Assistir a filmes/séries na TV	80%	13.33%	6.67%	0%
Assistir a noticiários na TV	66.67%	26.67%	6.67%	0%
Assistir a outros programas na TV	73.33%	6.67%	6.67%	0%

A tabela em questão evidenciou um apontamento positivo, como pode se ver, mais de 90% da turma vivencia momentos com seus responsáveis que proporcionam experiências significativas à formação do indivíduo, uma vez que estes eventos (fazer refeições à mesa e ir à igreja/instituição religiosa) envolvem, em sua moldura, padrões interacionais e linguísticos mais formais, que implicam, inclusive, o saber calar-se e ouvir. No entanto, estas experiências, segundo observações realizadas no *lócus* investigativo, não estão contribuindo diretamente nas condutas em sala de aula, pois muitos não assimilaram as regras em estâncias públicas de convivência.

Por outro lado, observa-se também que mais da metade da turma, 73,34%, nunca ou raramente foi a um show de música ou de dança, a um teatro ou a um museu com seus responsáveis, ou melhor, não frequentam, juntamente com seus responsáveis, outros espaços valorizados de cultura, diferentes do contexto familiar, escolar e religioso.

Este indicador atribui à escola ainda mais a responsabilidade de promover aos discentes a oportunidade de superar este letramento local, possibilitando a eles a participar de eventos de letramento diversificados que utilizam a educação linguística de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009)

Tais resultados serviram de fortes indicadores ao planejamento de nossa ação interventiva em sala de aula de LP. A partir dos mesmos, avaliou-se necessário propiciar aos discentes, no ambiente escolar, a experiência coletiva de protagonizar, com “reponsabilidade substancial sobre seus ombros” (BAUMAN 2001, p. 29), uma prática social da esfera acadêmica (1º ENCONTRO DE MEMÓRIAS: CAIC - lugar de vivências) em que possam vivenciar a satisfação do feito realizado, tornando-se, assim, sujeitos mais autônomos linguisticamente e socialmente (Etapa 1 e Etapa 2 do projeto interventivo).

Foi destacada também nesta tabela a presença do rádio como elemento agregador, 40% da turma sempre ouve rádio com os pais e 20%, às vezes. O rádio, nesta realidade, é responsável pela ligação familiar, além da televisão, que ainda é soberana neste quesito – 80% dos alunos registraram que assistem juntos aos responsáveis a filmes e séries; 73,33% registraram assistir a outros programas; e por fim, 66,67% assistir a noticiários na TV.

Adiante, trazemos a interpretação dos dados sobre a estrutura familiar discente.

2) Estrutura familiar dos alunos:

Para ampliar a compreensão sobre o perfil discente, estabelecemos uma relação com sua estrutura familiar. Os indicadores utilizados buscaram quantificar o número de pessoas que moram com o aluno, quem são essas pessoas, quantos irmãos possuem e qual a condição de habitação.

Assim, gerou-se a seguinte tabela 6:

Tabela 6 - Dados da família e moradia

Pessoas que moram na casa (%)		Quantidade de Irmãos (%)		Com quem mora (%)		Moradia (%)	
Dois	13,33	Nenhum	20	Pai e Mãe	46,67	Própria	86,67
Três	40	Um	20	Mãe	26,67	Alugada	6,67
Quatro	20	Dois	26,67	Avó	13,33	Não respondeu	6,67
Cinco	6,67	Três	20	Outros	6,67		
Seis	6,67	Quatro	6,67	Não respondeu	6,67		
Sete	0	Cinco	6,67				
Oito	6,67						
Não respondeu	6,67						

Nota-se, através da tabela 5, que os discentes não possuem muitos irmãos (a família *lato senso*): máximo de constituintes são oito pessoas e a maior parte dessas famílias é formada por três pessoas (40%). Uma parte significativa mora com pai e mãe (46,67%), em casa própria (86,67%), mesma localidade da escola, e não possuem muitos irmãos – discentes com um irmão (20%); com dois irmãos (26,67%); com três (20%) e igual porcentagem não tem irmãos.

Vale ressaltar que 40% da turma, correspondendo a 6 alunos em um universo de 15 alunos, não faz parte do arranjo familiar tradicional. Esta parcela tem como alicerce familiar a figura feminina, sendo a mãe ou avó seu ponto de referência.

De qualquer modo, os dados do arranjo familiar, somados aos do perfil dos alunos, revelam não ser a maioria dos discentes jovens desassistidos, em situação de desamparo.

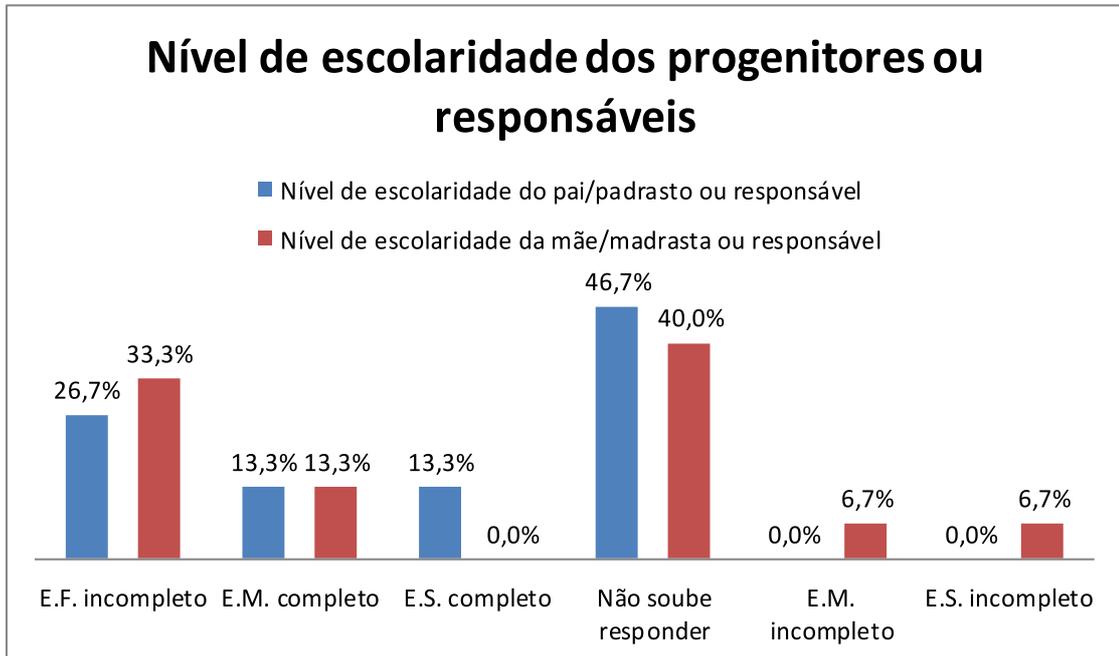
Após essa sucinta leitura dos dados da estrutura familiar, passemos à interpretação um pouco mais detalhada sobre dados do perfil de seus responsáveis.

3) Perfil dos responsáveis:

Primeiramente, é importante ressaltar que não foram os pais ou responsáveis que responderam as perguntas sobre o nível de escolaridade, profissão e práticas de leitura do questionário (Instrumento I, cf. subseção 3.3.1) e sim os seus filhos. Isto posto, recorreu-se então a essas perguntas para tentar mapear as práticas de letramento, a formação e ocupação profissional dos responsáveis dos discentes participantes desta pesquisa.

Desse modo, será apresentada a perspectiva dos filhos sobre seus pais e as informações que possuem a seu respeito. Com base nas respostas sobre a escolaridade dos responsáveis, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 5 - Nível da escolaridade dos progenitores ou responsáveis



Analisando os dados disponíveis relativos à escolaridade, mais de 40% da turma não soube responder sobre a formação dos pais, sinalizando a meu ver um indicador importante. Se dialogarmos com as leituras anteriores que revelam uma baixa frequência de leitura de textos impressos mais formais e a predominância de eventos de letramento menos diversificados formalmente e mais familiarizados, é possível ler este “não conhecimento” por parte de seus filhos como irrelevância do tema tratado. Como se não fosse algo priorizado ou conversado no ambiente familiar.

Na sequência, dentre aqueles que souberam responder, destaca-se o nível maior de educação formal dos pais. 26,7% deles possuem o Ensino Fundamental incompleto, contra 33,3% das mães. Em igual porcentagem, 13,3% possuem o Ensino Médio completo, apenas uma (6,67%) mãe não o completou. O mesmo registro feminino é observado em relação ao Ensino Superior, enquanto 13,3% dos pais já o completaram.

Em síntese, foi revelado um quadro de baixa escolaridade dos pais/responsáveis, no qual a figura masculina tem um grau maior de formação em relação à figura feminina. Tal diferença evidenciou traços de uma cultura ainda muito arraigada em nossa sociedade em que a mulher tem espaços mais restritos na participação quer de bens simbólicos, quer materiais.

Ao dialogarmos estes dados com os levantados sobre o trabalho desempenhado pelos alunos, verifica-se na leitura que não há um estímulo e nem valorização do estudo, pois como já apresentado, muitos alunos têm outros compromissos e responsabilidades.

Desta forma, é possível entender a baixa escolaridade uma vez que ainda estes alunos não são incentivados e nem estimulados a buscar outras possibilidades que os levem a contextos diferentes.

O próximo gráfico traz os dados da ocupação profissional dos pais/responsáveis. Mas, antecedendo-o, apresentamos o quadro de agrupamento de ocupações (Tabela 7) que segue os padrões do questionário socioeconômico dos processos seletivos da Universidade Federal de Juiz de Fora. É também o mesmo utilizado nos estudos de caso desenvolvidos anteriormente em nosso macroprojeto (LOURES, 2013; BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018; VIEIRA, 2019).

Tabela 7 - Agrupamento de profissões – vestibular UFJF

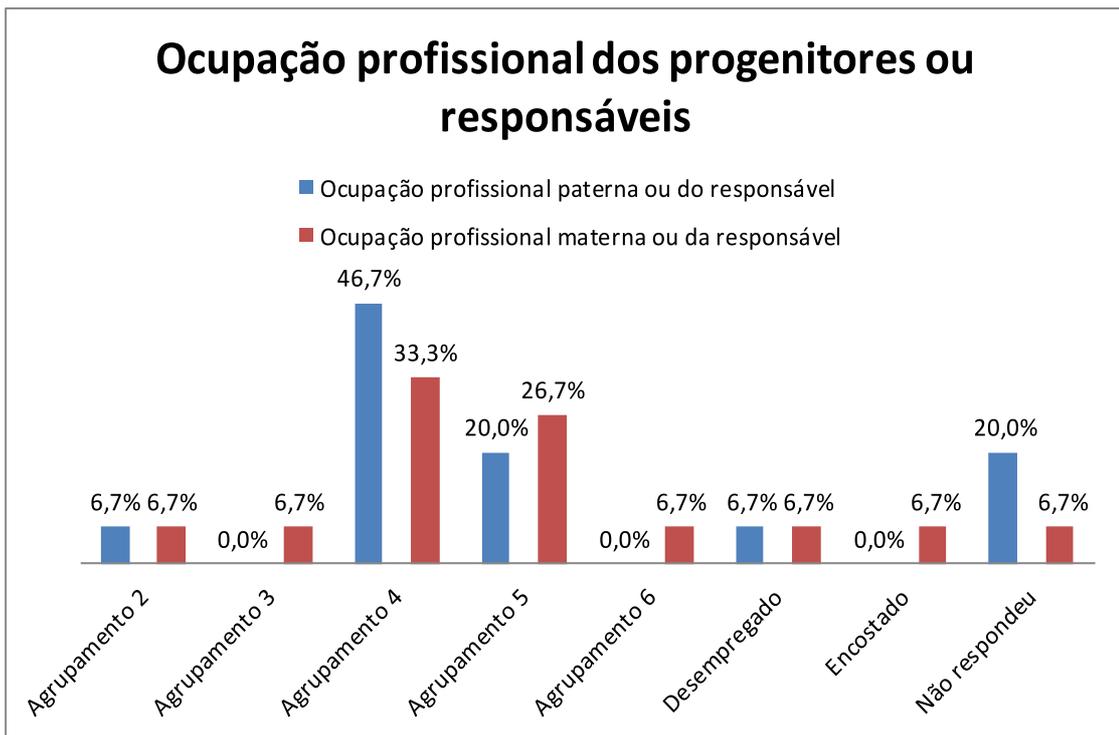
AGRUPAMENTO DE OCUPAÇÕES
AGRUPAMENTO 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário 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 garçon 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, garçon 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.

Gráfico 6 - Ocupação profissional dos progenitores ou responsáveis



Este gráfico demonstra o predomínio da ocupação profissional do agrupamento 4 (verificar o agrupamento descrito na tabela 7). Observamos de modo mais acentuado que: (i) 46,7% dos pais fazem parte do grupo 4 e 20% ocupam o grupo 5, ou seja, exercem atividades que não exigem alto grau de instrução formal.

O quadro se repete com as mães/responsáveis, 33,3% fazem parte do grupo 4, no entanto, se destacam dos pais/responsáveis na porcentagem do grupo 5, apresentando uma porcentagem maior, 26,7% das mães/responsáveis ocupam profissão deste agrupamento.

Tal cenário justifica-se ao retornarmos à leitura evidenciada pelo gráfico anterior, na qual apresentou-se uma realidade em que as mulheres, progenitoras ou responsáveis, têm um nível de instrução formal menor.

Por outro lado, há registro de ocupações profissionais com maior prestígio social (e às vezes retorno financeiro) que exigem uma instrução formal mais especializada: 6,7% dos pais/responsáveis e 6,7% das mães/responsáveis no grupo 2; e 6,7% das mães/responsáveis no grupo 3, destacando-se a persistência feminina.

Seguindo com a leitura, não há registro de pais/responsáveis encostados, somente uma mãe/responsável, 6,7%.

Apresenta-se a seguir a perspectiva dos filhos referente às práticas de letramento dos responsáveis:

Tabela 8 - Atividades realizadas pelos pais/responsáveis

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Navegar na internet	66.67%	33.33%	0%	0%
Ler livros impressos	0%	26.67%	53.33%	20%
Ler livros digitais	6.67%	6.67%	33.33%	53.33%
Ler revistas e/ou jornais impressos	6.67%	26.67%	20%	46.67%
Ler revistas e/ou jornais digitais	13.33%	33.33%	13.33%	53.33%
Ouvir noticiários no rádio	33.33%	6.67%	20%	40%
Ouvir outros programas no rádio	26.67%	26.67%	13.33%	33.33%
Assistir filmes/séries na TV	80%	13.33%	6.67%	0%
Assistir noticiários na TV	66.67%	20%	13.33%	0%
Assistir outros programas na TV	73.33%	26.67%	0%	0%

Analisando estes dados, verifica-se que – assim como constatamos na observação dos dados sobre os filhos – **o hábito de navegar pela Internet está fortemente presente no cotidiano dos pais**: 66,67% navegam sempre e 33,33% às vezes. Entretanto, este uso da Internet não é para obter informações de interesse público e nem para ler livros: no item “Ler livros digitais”, 53,33% para “nunca” e 33,33% para “raramente”; em “Ler revistas e/ou jornais digitais”, 46,67% responderam “nunca” e 20%, “raramente”.

Quanto aos suportes impressos, notamos igualmente baixo grau de interesse dos pais pela leitura: 53,33% raramente leem um livro e 20% nunca leram; 20% raramente leem revistas e/ou jornais e 46,67% nunca leram.

Nota-se, assim que no ambiente familiar não há o incentivo pela leitura a partir do exemplo, como ação motivadora e valorativa de tal atividade. Logo, pode-se afirmar que nossos discentes não encontram leitores-modelo neste ambiente, o que acarreta para a escola, sem a parceria da família, a responsabilidade de estimular o hábito pela leitura, desenvolver tarefas que propiciem o gosto, a aquisição de habilidades e o despertar da consciência para a importância da leitura.

Concluída a análise dos dados obtidos pelo primeiro instrumento diagnóstico (cf. subseção 3.3.1), apresentamos a seguir um quadro-síntese do perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quadro 1 - Síntese do perfil socioeconômico cultural dos discentes

Síntese do perfil discente indicadores de ações	
➤	Prevalência de adequação de faixa etária ao ano de escolaridade (7º ano) – 80% dos alunos entre 11 e 12 anos;
➤	Desequilíbrio em relação ao número de meninos e meninas, (66,67% são meninos);
➤	Etnia prevalente: negros e pardos (53,33%);
➤	Religião prevalente: evangélica(33,33%) seguida da católica (26,67%);
➤	Prevalência do número de discentes que não exercem trabalho remunerado, porém um número considerável de discentes com compromissos extraescolares;
➤	Baixo índice de alunos comprometidos com rotina de estudos em casa;
➤	Baixa ocorrência de práticas de leitura de livros e de textos como notícia, artigos, reportagem por gosto ou iniciativa discente;
➤	Práticas de leitura proporcionadas, sobretudo, pelas redes sociais (mensagens e posts na Internet) como prática valorizada;
➤	Maioria não proveniente de famílias muito numerosas;
➤	A maioria mora com os pais em moradias majoritariamente próprias;
➤	As profissões exercidas pelos progenitores ou responsáveis se enquadram nos grupos 4 e 5, não exigem um nível alto de escolaridade para que possam ser exercidas;
➤	Profissões exercidas pelas mães se enquadram, predominantemente, nos grupos 4 (abordado

anteriormente) e 6 (referente às ocupações “do lar”);
➤ Responsáveis com nível médio de escolaridade (13,33% para homens e 13,33% para mulheres), homens possuem mais formação que mulheres nos outros indicadores de ensino formal e há ingressos ou concluintes do Ensino Superior – 13,33% dos pais concluíram e 6,67% das mães ainda não;
➤ Baixo índice de leitores adultos de livros, revistas e jornais;
➤ Práticas de letramento e atividades culturais como idas ao teatro, a museus e exposições de arte, não são atividades valorizadas por número representativo de pais e discentes desse grupo.

4.1.2 Análise diagnóstica do instrumento 2 – relato de experiências iniciais

O segundo instrumento investigativo (Cf. subseção 3.3.2), relatos de experiências vividas como alunos de LP ao longo da vida escolar, atendeu a duas finalidades: a primeira diagnóstica e a segunda avaliativa.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que a etapa diagnóstica planejada *a priori* para o início do processo interventivo de modo elucidar um ponto de partida para as atividades interventivas, só foi realizada no final de maio, servindo, desta forma, a um diagnóstico comparativo, em que foi estabelecido um diálogo entre as perspectivas discentes, antes e depois, e uma avaliação dos resultados alcançados (subseção 4.3.3)

Assim, a elaboração da proposta interventiva pautou-se, principalmente, nos dados gerados pelo primeiro instrumento (subseção 3.3.1), cuja leitura analítica foi apresentada na subseção anterior (4.1.1). Foram considerados importantes indicadores para as ações interventivas deste estudo, visto que possibilitaram conhecer melhor meus alunos, seus relacionamentos familiares, suas práticas interacionais, seus valores, incluindo suas práticas de letramento. Desta forma, a leitura de tais dados elucidou a elaboração das ações pedagógicas para efetivação dos objetivos estabelecidos para este estudo, quer em relação à construção de um Ambiente de aprendizagem, quer em termos das metas de ensino-aprendizagem de LP.

Passemos à configuração do processo interventivo.

4.2 AÇÕES INTERVENTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Após apreciarmos a verdadeira condição de aprendizagem dos discentes através da leitura interpretativa dos dados levantados pelos instrumentos diagnósticos (subseções 4.1.1 e 4.1.2) sobre minha turma de 7º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública,

ponderando o advento da pós-modernidade marcado pela invasão da esfera pública pela privada e pelo individualismo egoísta que, juntos, instauraram um espaço de liberdade com condutas e mentalidade que nada têm de democráticas (LA TAILLE, 1999), pode-se então compreender melhor o sujeito investigado para traçarmos um caminho mais seguro a construção de um ambiente de aprendizagem.

Tendo em vista a ressignificação de minha prática pedagógica, elaborou-se, a partir da correspondência das ponderações, uma proposta interventiva atenta aos quatro eixos de ensino (Leitura, Escrita, Oralidade e Reflexão Metalinguística), que permitisse ao aluno, por meio de uma ação **protagonista**, da formação de **redes de colaboração** e da **convivência com modelos**, encontrar na escola um espaço de **pertinência** (Cf. seção 2.1), no qual possa ampliar seu **repertório linguístico em consonância com valores cidadãos**.

Como dito neste documento (subseção 2.2.1), concebemos a linguagem como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica (ANTUNES, 2009) para a constitutividade de enunciados (orais ou escritos) relativamente estáveis, “os quais são denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262), logo, elegemos gêneros como unidade de aprendizagem central no ensino da língua para estrutura este projeto interventivo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (1998) – e a Proposta Curricular do Ensino fundamental de Língua Portuguesa de Juiz de Fora (2012) nas subseções 2.2.2.1 e 2.2.2.2.

Ressaltado isso, destacamos a estratégia pedagógica da “Hipótese da Via de mão dupla” (MIRANDA, 2006), prevista na categoria Modelagem (subseção 2.1.4) como principal caminho de aprendizagem linguística e interpessoal neste projeto.

Diante do exposto, o processo interventivo de natureza não-pontual que apresento a seguir – desenvolvido cotidianamente durante um período de quatro (4) meses no ano letivo de 2019 – foi estruturado em 6 etapas, a saber:

- I. Etapa 1 - Ponto de partida;
- II. Etapa 2 - 1º Encontro de memória – CAIC: lugar de vivências;
- III. Etapa 3: Produção textual do relato de experiência 2 (escrita intuitiva) e primeiras reflexões;
- IV. Etapa 4 - Apresentação do texto modelar para desenvolvimento gradual da autonomia leitora e redatora do discente;
- V. Etapa 5 – Ampliação da proficiência leitora;
- VI. Etapa 6 – Ponto de chegada: Assembleia de classe.

Nesta seção, as etapas serão apresentadas sucintamente, pois, no Caderno Pedagógico, no qual este documento dissertativo está inserido, foram detalhadas as suas ações, trazendo também registros de atividades e de apontamentos dos alunos, documentações em foto, trechos dos diários de bordo dos alunos, as reflexões da pesquisadora participante e os indicadores de avanços e recuos.

A idealização da primeira etapa, Ponto de Partida - 1º ENCONTRO DE MEMÓRIAS: CAIC - lugar de vivências -, primeiramente emanou da imensa vontade de valorizar a escola pública. Torná-la significativa para sua comunidade, principalmente, para seus educandos, de tal forma que se sentissem realmente pertencentes a este espaço. Logo, tornou-se uma parte da proposta, diante da possibilidade de comemoração de 25 anos de existência de minha escola.

Como primeira ação do projeto (Etapa 1 e Etapa 2), pensamos na organização e realização coletiva do 1º Encontro de Memórias do CAIC, para o qual seria convidada uma ex-aluna, Karol Ferraz, campeã do 1º Slam ⁷Interescolar Nacional, para fazer um relato de si como discente da escola, objetivando partilhar com os estudantes do 7º ano lembranças repletas de sentimentos e significações capazes de promover, a partir de um espelhamento, empatia e oportunidade de reflexão (Cf. categoria Modelagem, subseção 2.1.4).

Dentre os objetivos, a meta central foi estimular o sentimento de pertença ao ambiente escolar por meio da atuação ativa, colaborativa e protagonista.

Dito isso, a etapa 1 organizou-se em quatro (03) passos:

- (i) Passo 1 – Introdução: Proposta do evento 1º Encontro de memória: CAIC – lugar de vivências;
- (ii) Passo 2 – Planejamento: Formação das equipes responsáveis (Comissão Organizadora);
- (iii) Passo 3 – Elaboração: Construção da carta-convite e das regras de conduta para uma convivência cidadã (Palestra e Trabalho em equipe);
- (iv) Passo 4 - Acompanhamento das equipes – Comissão Organizadora.

O próximo estágio, Etapa 2 - 1º encontro de memórias: CAIC – lugar de vivências - da proposta interventiva configurou-se a vivência do evento em si, em que os discentes puderam

⁷ “[...] batalha de poesias, na qual os poetas apresentam textos de até três minutos e o público escolhe as melhores interpretações.” (ALMEIDA, D. C. **A construção da slam poetry**: aspectos ideológicos nas escolhas lexicais para uma poesia de resistência. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/375052006/A-Construcao-Da-Poeisa-Slam-Daniel>> Acesso em: 31 de jan. de 2018

participar de um evento formal público de modo a ampliar oralidade cidadã, além de possibilitar a autodescoberta e provocar a autodeterminação (tornar-se aluno) a partir do espelhamento no outro.

Para completude desta etapa, foram necessários três (03) passos:

- (i) Passo 1 – Realização do evento: Ações protagonistas das equipes em suas funções para a organização do evento;
- (ii) Passo 2 – Escuta Ativa: Adoção de postura ativa, crítica e democrática para compartilhar de modelos linguísticos e interacionais;
- (iii) Passo 3 – Roda de conversa: Avaliação docente e discente sobre as ações protagonistas na realização do trabalho coletivo.

A seguinte etapa - Produção textual do relato de experiência 2 (escrita intuitiva) e primeiras reflexões – tem como meta central delinear um diagnóstico real da turma para o desenvolvimento sistematizado do gênero Relato de Experiência Vivida, além de ofertar análise inicial da moldura discursiva do gênero estudado (macroestrutura).

Ancorada na categoria **Modelagem** (subseção 2.1.4), a promoção do estudo sobre este gênero teve como meta promover, além da ampliação do repertório linguístico discente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1988), a ressignificação do espaço escolar e da identidade discente, preparando o aluno para uma atuação social melhor e para uma melhor descoberta de si mesmo. (cf. Pertencimento)

Com esses objetivos a etapa 3 da proposta interventiva configurou-se da seguinte forma:

- (i) Passo 1 – Primeiras linhas – produção intuitiva do gênero estudado a partir da leitura da silenciosa da primeira escrita investigativa, relato de experiência 1 (Cf. instrumentos investigativos, seção 3.3 da Dissertação) para posteriormente ser analisada pelo docente por meio do instrumento avaliativo Tabela diagnóstica (Anexo 2);

Vale ressaltar que esta ação diagnóstica sobre o conhecimento do aluno em termos de macro e microestrutura do gênero discursivo em foco foi pensada a partir da atividade interventiva realizada pelas turmas 3, 4 e 5 do PROFLETRAS no curso de Gramática, Variação e Ensino do PROFLETRAS, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Neusa Salim Miranda, que teve como objetivo a ressignificação da ação reflexiva em torno do ensino da gramática de Língua Portuguesa.

Nesse curso, foram construídas coletivamente tabelas diagnósticas que possibilitam a análise de elementos linguísticos de macroestrutura e de microestrutura de diferentes gêneros de modo a se obter um quadro do conhecimento do aluno (acertos e dificuldades) sobre o gênero em foco, ou seja, no caso de nossa ação, aquilo que ele reconhece como um Relato de experiência em suas práticas de letramento (Anexo 2). Sendo assim, um instrumento eficiente para explorar o Velho (C1), aquilo que é conhecido pelo aluno, para ancorar o Novo (C2), ou seja, aquilo que ainda tem que aprender sobre o gênero em questão. (MIRANDA, 2006).

(ii) Passo 2 – Tecendo os fios da Memória – subdividiu-se em dois momentos:

- MOMENTO 1 – formação dos grupos de trabalho a partir da seleção prévia de monitores responsáveis pela dinâmica do grupo – estratégia de fortalecimento dos laços colaborativos e a aprendizagem entre pares (Cf. Rede de cooperação e Modelagem, subseções 2.1.3 e 2.1.4);
- MOMENTO 2 - avaliação reflexiva discente dos relatos elaborados pelos colegas por meio de uma Ficha Avaliativa (Anexo 3), em que puderam demonstrar novamente seu comprometimento e sua participação ativa, crítica e cooperativa na efetivação da proposta.

(iii) Passo 3 – Roda de conversa: autoavaliação e avaliação da etapa 3 – reflexão sobre a experiência coletiva vivenciada para analisar algumas ações e, principalmente, a formação dos grupos de trabalho. Este passo foi fruto da observação docente durante o percurso interventivo.

O próximo estágio, Etapa 4, foi dedicada à apresentação do texto modelar para desenvolvimento gradual da autonomia leitora e redatora do discente, impulsionando os alunos, através do desvelamento das estratégias do autor Ziraldo⁸ (Anexo 4), “Sua presença em minha vida foi fundamental”, a desenvolver habilidades necessárias ao leitor e redator eficiente (Cf. Modelagem, subseção 2.1.4; MIRANDA, 2006).

⁸ Foto do texto original enviado pelo Analista de Relacionamento (Associação Nova Escola) via email: <https://novaescola.zendesk.com/attachments/token/f8ZoS53Ug0HaCtTJ19ZmqSRaB/?name=WhatsApp+Image+2019-04-10+at+10.54.12.jpeg>

Como foi mencionada, a etapa anterior revelou o cenário real da turma em relação ao gênero analisado, atribuindo assim, a responsabilidade da elaboração de uma prática pedagógica alinhada aos dados apresentados.

Assim, elaboraram-se ações coletivas inteligentes e inteligíveis favoráveis à ampliação da leitura e também da escrita definindo duas frentes de reflexão:

(i) Reflexão sobre a Macroestrutura – Plano global – subdividiu-se em três (04) passos:

- Passo 1 - Pré-leitura I: Ativação do conhecimento prévio (SOLÉ, 2012);
- Passo 2 – Leitura I: Processamento do texto a partir de recursos cognitivos subdividiu-se em (i) atividade de leitura I - encontro individual do leitor com o texto - Ler para aprender a ler (SOLÉ, 2012; COSSON, 2014); (ii) atividade depois da leitura - compartilhamento da leitura, desenvolvendo as habilidades de leitura - Participação. (COSSON, 2014); e (iii) atividade leitura II – Desenvolvimento da competência leitora a partir das estratégias de leitura (COSSON, 2014).

É importante ressaltar que nesta segunda atividade de leitura priorizou-se o aprimoramento e a ampliação dos saberes discentes referentes ao plano global (macroestrutura) do gênero relato de experiência vivida, em que os discentes puderam observar, silenciar, refletir, analisar, comparar, dialogar e construir conhecimentos através das “Fichas de função” (COSSON, 2014, p. 142-144; VIEIRA, 2019). Foram elaboradas dois tipos de fichas (Anexo 5), sendo a primeira responsável pela promoção da análise da organização interna do texto por meio da verificação e registro elementos de construção do relato - Quem?, O que?, Onde?, Quando? (VIEIRA, 2019); e a segunda responsável pela promoção da exploração textual por meio da perspectiva de função - Conector, Perfilhador e Iluminador de passagens (COSSON, 2014, p. 142 - 143; VIEIRA, 2019).

Após esta leitura reflexiva sobre o texto do modelar, foi criado novamente um momento específico para que pudéssemos avaliar o percurso interventivo e o ambiente da sala de aula, levantando avanços na postura docente e discente e o que poderia ser incentivado (anotações no Diário de Bordo).

- Passo 3 – Apresentação das leituras coletivas – compartilhamento das leituras construídas coletivamente a partir das funções atribuídas ao grupo pelas fichas distribuídas;
- Passo 4 – Revisão e Aprimoramento do Relato de experiência 2 (texto intuitivo) – reescrita do texto primeiro intuitivo, revisando-o (planejamento) e aprimorando-o

(produção) com todo conhecimento construído coletivamente por meio da análise reflexiva sobre o relato de experiência vivida de Ziraldo “Sua presença em minha vida foi fundamental” (Cf. Modelagem, subseção 2.1.4). Avaliou-se relevante, durante o percurso desta etapa, a realização da reescrita neste primeiro momento de estudo sobre o gênero relato de experiência, até mesmo porque, com as reflexões sobre o plano global do gênero, os alunos já estariam aptos à realização.

- (ii) Reflexão sobre a Microestrutura – Recursos linguísticos (Regras de acentuação e Conectores temporais) – a elaboração desta etapa baseou-se no diagnóstico apresentado da produção intuitiva discente do relato de experiência vivida pela leitura analítica da Tabela diagnóstica (Cf. Caderno pedagógico; etapa 3 – passo1), a qual evidenciou a importância da reflexão sobre os recursos linguísticos ortográficos (acentuação das palavras, principalmente, paroxítonas) e coesivos (conectores temporais).

Depois da reflexão linguística, passou-se ao estágio de ampliação da proficiência leitora – Etapa 5. Diante da indicação analítica dos instrumentos investigativos (subseções 4.1.1. e 4.1.2) evidenciando-se a baixa frequência à leitura literária, fez-se necessário ofertar o texto impresso – obra literária com intuito de criar um contraponto tão necessário ao leitor competente.

Desta forma, por meio da sequência básica de Cosson (2018) - Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação –, foi escolhida para conduzir a ação interventiva, a obra de Ana Maria Machado, “Bisa Bia, Bisa Bel”, uma narrativa de memória em primeira pessoa, que segue a temática básica da proposta interventiva.

Esta etapa dividiu-se em quatro (04) passos:

- (i) Passo 1 – Apresentação do resultado do Instrumento Investigativo 1 – conscientização do quadro diagnóstico para melhor adesão da ação interventiva desta etapa;
- (ii) Passo 2 – Motivação: Árvore Genealógica – preparação para leitura da obra literária, Bisa Bia e Bisa Bel, para estreitar os laços com o texto que será lido. Para isso, anteriormente, foi pedido a eles uma pesquisa sobre sua família, especificamente, sobre seus laços familiares;
- (iii) Passo 3 – Pré-leitura: Introdução da Obra - ativação prévia de saberes (informações básicas sobre o autor, sobre o gênero e sobre a importância de sua escolha) para que o aluno possa se posicionar de forma segura diante da futura leitura;

- (iv) Passo 4 – Leitura: Interação - a leitura da obra foi dividida em três momentos (ritmo previsto) que tiveram três intervalos - (Prólogo, Cap. 1 e 2; Cap. 3, 4 e 5 ; Cap. 6, 7 e 8) para interação das leituras orientadas pelas Fichas de Leitura (Anexo 5) Os alunos receberam cada um uma ficha com questões elaboradas pelo docente, em que registraram sua compreensão da leitura, seguindo “as estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese” para desenvolver competência leitora (COSSON, 2014);
- (v) Passo 5 – Materialização da interpretação - a materialização da interpretação é necessária ao letramento literário como ato de construção de sentido, mesmo entendendo que a interpretação dentro da interação leitor, texto e autor iniciou-se no ato da leitura, passo anterior, no qual o leitor encontrou-se com a obra . Desta forma, foi elaborado um Mural da Leitura (COSSON, 2018) a partir dos comentários pessoais, e da reprodução das passagens.

Assim, passamos para o último estágio, Ponto de Chegada do percurso interventivo – ETAPA 6 -, no qual as ações finais buscaram avaliar, através da Assembleia de Classe, os novos arranjos traçados nesta trajetória.

Arranjos estes que, refletidos na assembleia, revelaram atores da sala de aula - professor e discentes – como doadores de sentido ao processo pedagógico, propiciadores de novas maneiras de se relacionar na sala de aula. Nesta nova cena, surgiram, assim, os avanços e as situações conflituosas que mereceram ser analisados e discutidos para que, desta maneira, as relações de convívio entre estes sujeitos pudessem ser reguladas e valores democráticos importantes pudessem ser fortalecidos.

Conforme já foi dito, todas as etapas com suas atividades encontram-se devidamente descritas e justificadas em nosso Caderno Pedagógico, levando a melhor compreensão do processo interventivo experimentado em quatro meses, no cotidiano de minha sala de aula.

Passemos, então, à seção avaliativa da experiência discente.

4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA EXPERIÊNCIA DISCENTE

Na presente seção apresentamos, inicialmente, a interpretação da experiência discente, enquanto alunos de Língua Portuguesa, com base na Semântica de *Frames* (Cf. seção 2.3), trazendo os resultados do relato inicial (subseção 4.3.1), aplicado antes do processo

interventivo, e do relato final (subseção 4.3.2), aplicado após o processo, tendo os discentes como atores durante os quatros meses de intervenção.

Em seguida, serão analisados os resultados alcançados neste projeto interventivo (subseção 4.3.3), tendo como apoio os quadros “Indicadores do Ambiente de Aprendizagem” (Cf. Caderno Pedagógico) e os instrumentos auxiliares avaliativos, Diário de Bordo discente e docente.

4.3.1 A leitura interpretativa do Relato de Experiência discente antes do processo interventivo

A leitura semântica e interpretativa (multidisciplinar) do relato de experiência vivida elaborado pelos discentes (Instrumento 2, subseção 3.3.2) buscou nos trazer, de forma mais clara, quem são esses sujeitos e suas percepções sobre as experiências com a Língua Portuguesa, sobre a sala de aula e a escola.

No início do projeto interventivo, na primeira fase diagnóstica, foi aplicado o instrumento 2, colhendo dezesseis (16) Relatos de Experiência dos discentes.

Os relatos foram analisados semanticamente com a contribuição da Semântica de *Frames* (seção 2.3) e com o amparo de dados e categorias analíticas do projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e de sua versão brasileira *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

De posse da análise semântica, procedeu-se a leituras de outras esferas de conhecimento, como a Sociologia, Educação, Linguística Aplicada, de modo a se obter uma interpretação mais apurada não da realidade (ou verdade!), mas do ponto de vista, da perspectiva dos discentes sobre suas vivências escolares em sala de aula de LP.

Trazemos de volta a questão oferecida no Instrumento 2 a fim de proporcionar melhor percepção acerca do que será demonstrado nas análises:

Caro (a) aluno (a).

Gostaríamos muito de saber sua história como estudante de Língua Portuguesa. Fale-nos sobre suas experiências mais marcantes, pontos positivos e/ou negativos, tudo aquilo de que você se lembra em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Seja honesto neste relato! Capriche! E tente se lembrar o máximo possível!

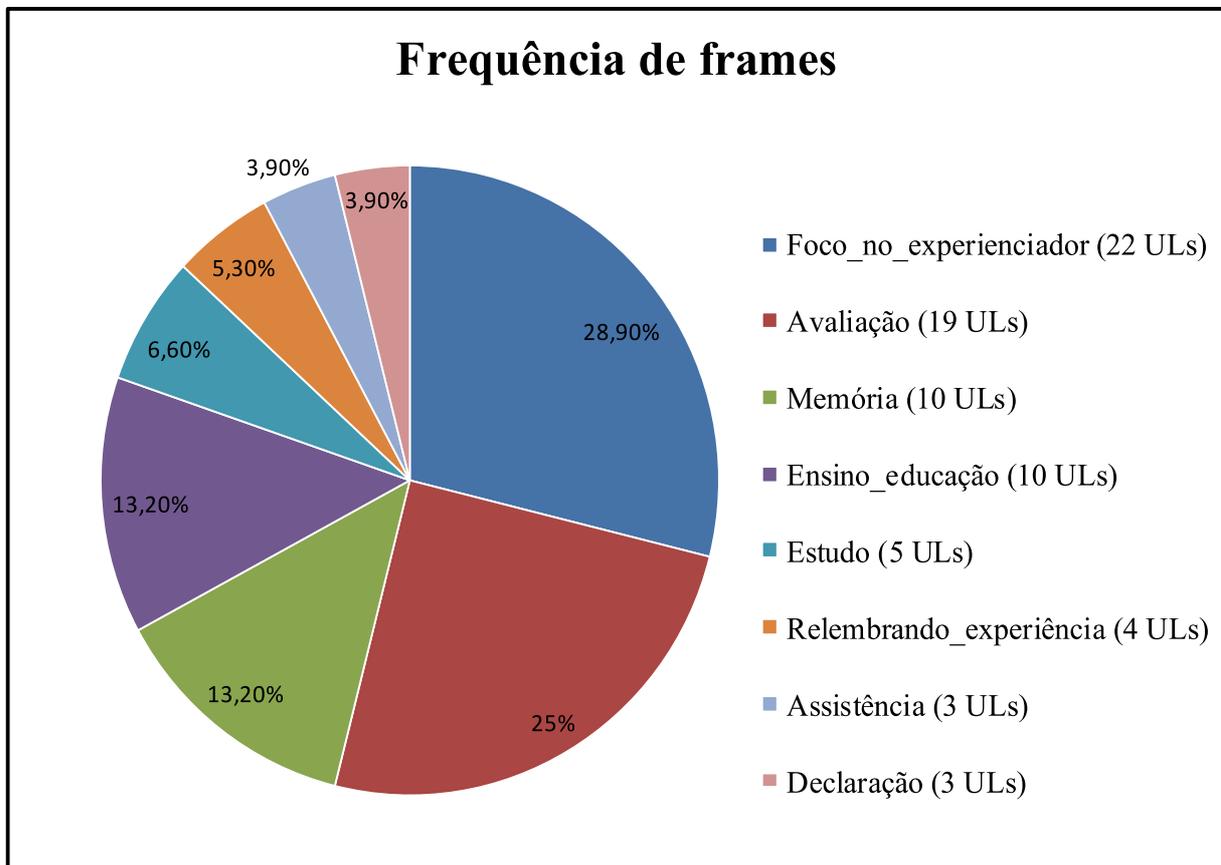
Somos gratos por sua colaboração!

As demarcações estabelecidas pela questão acima, são nítidas. Alguns *frames* irão aparecer por consequência dessa demarcação, deste cruzamento entre a voz do pesquisador e dos indivíduos pesquisados.

Dito isso, foi pedido aos alunos, como observado, que relatassem suas experiências, suas impressões sobre essas experiências, ao longo de sua vida escolar, avaliando-as de forma positiva ou negativa como tais experiências os marcaram. À vista disso, foi possível reconhecer alguns *frames* que surgiram nos relatos a partir dessa demarcação, como, por exemplo, os *frames*: **Foco_no_Experienciador**, **Avaliação**, **Memória**, **Ensino_Educação**, **Estudo e Relembrando Experiência**.

O gráfico exposto a seguir foi construído a partir da análise quantitativa dos *frames* nos dados. As porcentagens apresentadas no gráfico foram obtidas em relação a um conjunto total de setenta e seis (76) ocorrências de Unidades Lexicais (ULs) evocadas dos oito (8) *frames* analisados.

Gráfico 7- Frequência dos *frames* evocados nos relatos dos alunos



Assumiou-se o critério de ordem decrescente de ocorrências dos frames, dispondo na mesma colocação os que tiveram o mesmo número de Unidades Lexicais (ULs) evocadas. Além disso, informamos que por adequação de espaço neste documento dissertativo, os quadros descritivos completos dos *frames* estarão disponíveis no Anexo 8.

Vale ressaltar que a frequência dos *frames* evocados é um critério substancial em nossa análise. A hipótese é de que quanto maior for a frequência de evocação de um mesmo *frame*, ou melhor, quanto maior for a evocação da experiência por ele configurada, mais representativo se faz este *frame* na compreensão da vivência escolar dos discentes. Sendo assim, interessa-nos também a frequência dos conteúdos semânticos que preenchem os Elementos de *Frame* (EFs), pois trazem indicadores fortes destas experiências evocadas.

Como pode ser facilmente observado no gráfico acima, o frame mais frequente é o **Foco_no_experienciador**, com 22 ocorrências, no total, o que corresponde a 28,9% dos *frames* evocados. Constitui-se pelos seguintes EF Centrais: um EF **Experienciador**, que indica quem passa por alguma experiência e um EF **Conteúdo**, que aponta para o que, ou onde, os sentimentos e experiências do **Experienciador** são dirigidos ou embasados. O referido *frame* nos permite assimilar as relações vividas pelos alunos e docentes no período escolar, esclarecendo seu processo de aceitação ou não por determinado acontecimento. Já os EFs Não-Centrais foram **Tempo** e **Razão**. Este último diferencia-se do **Conteúdo** por não ser uma situação causadora da emoção.

Dentre as 22 ocorrências de evocação do *frame*, foi reconhecido que 63,6% dos alunos avaliam positivamente suas experiências com a Língua Portuguesa, relacionando também às atividades dentro delas. Vemos isto, através de ULs como “gosto”, “adoro”, “ama”, “odiar”, como segue os exemplos:

01. A7-02: **sempre** gostei bastante **de português**.
02. A7-08: **português** foi que **eu** gostei muito
03. A7-08: **eu** nunca mais vou odiar **português**
04. A7-08: **eu** gosto muito **de ler**
05. A7-08: **eu** adoro **ler história em quadrinho na biblioteca da escola**.

Também foram apuradas 22,7% de ocorrências relacionadas à polaridade negativa, ou seja, um posicionamento contrário dos alunos em relação à matéria estudada, explicitado pela presença de ULs e como “detestar”, “não gosto muito”, “não interessava muito”, o que pode ser visto nos dados:

06. A7-03: Eu não gosto muito de português porque os professores que eu tive não era muito bons e também, português é uma matéria que tem que copiar muito.
07. A7-08: No 5º ano eu comecei a detestar porque eu não fui com a cara da professora
08. A7-12: Deis de mais nova eu não gostava muito de português
09. A7-12: Quando entrei no colégio não me interessava muito em ler

Em todos os casos apresentados, o EF **Conteúdo** refere-se aos conteúdos de LP, à disciplina de LP em si e aos professores. Em relação a referência aos professores, também, há relatos sobre a afeição dos alunos, os quais correspondem a 4,54%:

10. A7-10: ela era minha professora que eu mais gostava

Passemos ao segundo *frame* a ser analisado, *Frame Avaliação*. O *frame Avaliação* define-se pelo envolvimento de um **Avaliador**, o que avalia um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** consoante à alguma **Característica**. Seus EFs Centrais são EF **Avaliador** e EF **Fenômeno**, que nos possibilitam entender, na devida ordem, quem avalia e o que é ou quem é avaliado, e o EF **Característica** que denota o tipo de propriedade em que o Fenômeno está sendo analisado; Seus EFs Não-Centrais são: **Evidência** e **Tempo**.

O total de suas ocorrências é de 19 ULs (25%). As avaliações são, em sua maior parte, de polaridade positiva (68,4%). Na maioria desses casos, houve os *slots*, compreendidos por lacunas, do EF **Fenômeno** preenchidos pelos professores, pela disciplina de Língua Portuguesa e pelas aulas. ULs como “muito legal”, “legal” e “fácil” nos mostram as impressões positivas dos discentes, como nos exemplos abaixo:

11. A7-07: O português é uma língua muito fácil
12. A7-14: Nesse ano as aulas estão muito legais
13. A7-15: e minhas professoras sempre foi legal

Já nas ocorrências de polaridade negativa (31,6%) os *slots* do EF Fenômeno são preenchidos por autoavaliações, professores e reprovação. ULs como “nunca fui muito bom”, “muito bom não” e “muito brava” exemplificam as impressões negativas dos alunos:

14. A7-09: Dês do primeiro ano, [IN Fenômeno] nunca fui muito bom em Língua Portuguesa. Errava muito em muitas palavras,
15. A7-14: Mais no ano passado a professora era muito brava
16. A7-15: e muito ruim repetir de ano

Vale ressaltar a presença do EF **Evidência** na polaridade negativa. Este elemento de *frame* define um fato percebido pelo **Avaliador** que o leva a sua avaliação do **Fenômeno**. Assim nos permite conhecer os motivos que levaram os alunos a realizarem tais avaliações negativas em relação à disciplina, à experiência com uma professora, à autoavaliação e à reprovação. Como exemplificado a seguir:

17. A7-07: A língua portuguesa é difícil. para quem vem de longe, quando a pessoa vem da França, não só da França desses país que não fala a língua portuguesa
18. A7-14: Eu nao sei se sou um aluno muito bom em portugues nao porque eu não sei falar, e por causa das minhas notas.
19. A7-16: Minha experiencia com a lingua prtuguesa foi ruim com a Ivone pois ela ficava fazendo trocadilhos e passava muita materia e ficava enchendo o saco
20. A7-15: e muito ruim repetir de ano por muitas coisa tipo muita criança chata tipo muito chata falam muito

O terceiro *frame* mais frequente foi Memória (10 ULs; 13,2%). Do mesmo modo que o *frame* Avaliação, o número significativo de ocorrências do *frame* pode ser justificado pela questão proposta no instrumento em que se pedia aos alunos que narrassem suas vivências escolares passadas.

Este *frame* pode ser entendido como a atividade de um **Agente Cognitivo** lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental** definido por um **Tema**, o assunto do Conteúdo Mental do Agente Cognitivo. Seus elementos de *frames* não centrais: **Duração**, **Lugar** e **Tempo**.

Em todas as ocorrências do *frame* **Memória**, os alunos relatam que se recordam de suas lembranças, mas não as avaliam em boas ou ruins. Na maioria destas aparições, as lembranças dos alunos são relacionadas aos seus professores, como nos exemplos a seguir:

21. A7-04: Assim que vim para o 1º ano no Caic, minha professora de português foi Daniele

22. A7-15: eu lembro dos nomes das minhas professoras foi muitas professoras
23. A7-08: Eu nunca vou esquecer dela

Na sequência, apresenta-se o quarto *frame* **Ensino_Educação** com um total de 10 ULs correspondente a 13,2%. Esse *frame* é instituído por um **aluno** que aprende uma **matéria**, **habilidade** ou um **fato** acompanhado por um **professor**. Seu tema é, geralmente, o processo de aprendizagem em diferentes anos escolares. Seus EFs recorrentes foram **tempo**, **professor**, **grau**, **matéria**, **aluno**, **fato**, **nível**, **habilidade** e os não centrais foram **Nível**, **Grau** e **Curso**.

Ao serem orientados pelo instrumento diagnóstico a resgatar lembranças do ensino de língua portuguesa até o momento presente, 70% dos alunos cumpriram a proposta, deixando explícito o aprendizado mediado pela professora. Confere-se nos exemplos:

24. A7-01: Eu aprendi muito com ela.
25. A7-01: ela me ensinou bastante coisa sobre a língua portuguesa.
26. A7-04: Ela me ensinou a fazer produção de texto e também me aperfeiçoou na leitura
27. A7-04: Foi a Ivana que ensinou elementos da narrativa.

Os outros 30%, evidenciaram também o aprendizado de habilidades básicas, como ler, conhecer as letras e interpretar:

28. A7-02: Me ensinou a ler, conhecer as letras
29. A7-08: No 4º ano eu aprendi a ler com a professora Flaviane

O *frame* **Estudo** é o quinto *frame* a ser analisado, com o número de aparições mais expressivo (5 ULs). Ao contrário do *frame* **Ensino_Educação**, o *frame* **Estudo** é mais geral e tem relação com o ato de estudar sem aprender algo, necessariamente. EFs Centrais (encontrados em nossos dados) foram o EF **Instituição**, um estabelecimento educacional, como uma escola ou colégio, EF **Estudante**, aquele que recebe instrução de um Professor ou de uma Instituição, e EF **Matéria**, a área de conhecimento ou habilidade que é ensinada a um Estudante. Já os não-centrais, **Nível** e **Tempo**.

Em todas as ocorrências o *frame* **Estudo** relaciona-se à polaridade positiva. Os alunos relatam sobre suas experiências escolares de forma genérica, sem nenhuma explicação ou motivação para o ato de estudar. Somente em um caso, o EF **Matéria** é citado, mostrando a habilidade que foi aprendida. Todos os casos podem ser observados a seguir:

30. A7-02: No 1º ano, comecei a estudar no CAIC.
31. A7-09: até que comecei a estudar como usar as palavras no segundo ano
32. A7-09: [IN_ Estudante] estudei um pouco
33. A7-09: e continuei estudando aqui no CAIC.
34. A7-15: mais por oque né [IN_ Estudante] tenho que estudar mais este ano

O sétimo *frame* mais frequente foi **Assistência** (3 ULs; 3,9%). Esse *frame* se define da seguinte forma: um agente que executa a ação de ajudar alguém proporcionando o alcance de um **Objetivo**. EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados) foi somente **Domínio**, identificado como aspecto em que a ajuda é necessária para que se alcance o **Objetivo**.

Em todas as ocorrências, os alunos preenchem os *slots* do EF **Parte_beneficiada** e os professores preenchem os *slots* do EF **Ajudante**, relacionando o *frame* **Assistência** à valência positiva. A UL “ajudou” configura tais casos, como nos exemplos a seguir:

42. A7-05: e ela que me ajudou a aprender a ler e ela tinha
43. A7-11: Ela me ajudou em muitas coisas na língua portuguesa como: erros de pontuação, minhas histórias e etc.
44. A7-13: tambem que me marcou e ajudou foi lendo quadrinhos da monicã

Por fim, conseguimos 3 ULs (3,9%) do *frame* **Declaração**. O *frame* **Declaração**, descrito pela situação de uma **Mensagem** transmitida de um **Falante** a um **Destinatário**, e essa mensagem pode ser tanto escrita, quanto falada. Como mencionado, apenas três ocorrências relacionadas às declarações que, no caso, foram proferidas pela professora em todos os dados:

45. A7-01. ela falou diversas palavras que eu compreendi o que significava
46. A7-09. Depois no quinto ano uma professora me disse uma coisa

Identificou-se também um *frame* como um incentivo da professora, reconhecimento dela quanto ao potencial do aluno. No caso, a docente incentiva o discente a fazer uma seleção para outra etapa de estudos num colégio militar. Apresenta-se no exemplo 47:

47. A7-09. ela disse que eu tinha chance no colégio militar

O conjunto dos *frames* identificados, com seus conteúdos semânticos, mostra que os alunos, apesar de cumprirem a atividade proposta pelo instrumento investigativo (em relatos bem curtos), relatando sua experiência, o fazem, em sua maioria, de forma genérica, sem trazer ao relato vivências mais substanciais. Prevalece ainda, de modo claro, a avaliação positiva de todo tipo de experiência, desde aprendizagem até situações isoladas, incluindo os seus sentimentos sobre o ambiente escolar, a prática pedagógica e sobre os professores.

Esta primeira leitura e outros dados analisados serão retomados à subseção 4.3.3 para um confronto analítico em que serão comparadas as duas perspectivas discentes, anterior e posterior à proposta interventiva.

4.3.2 A leitura interpretativa do Relato de Experiência discente após o processo interventivo

Para que seja atingido o êxito na criação de um Ambiente de Aprendizagem, é imprescindível dar a devida relevância às vivências dos discentes. Desta forma, apresentamos nesta subseção a leitura semântica do segundo Relato de Experiência – tratada com os mesmos suportes da Semântica de *Frames* e da plataforma lexicográfica *FrameNet* -, a qual tem o intuito de desvendar as marcas das experiências vividas pelos alunos no decorrer de um processo de quatro (4) meses.

Nesta segunda etapa, o nosso objetivo foi coletar nos discursos dos discentes, aspectos positivos e ou negativos relacionados ao processo de intervenção vivenciado, diferentemente da primeira etapa, na qual os alunos ainda estavam sendo apresentados à intervenção.

Avançamos rerepresentando o Instrumento 3 (cf. Introdução e subseção 3.3.2), formulado para esta segunda etapa:

Caro (a) aluno (a),

No início do semestre deste ano, você fez, a nosso pedido, um relato sobre suas vivências como aluno de Língua Portuguesa em toda a sua trajetória escolar.

Agora, ao término dessa trajetória, gostaríamos que você voltasse a relatar sobre as suas vivências nas aulas de Língua Portuguesa, desta vez, destacando apenas o que ocorreu neste semestre do ano letivo.

Conte-nos tudo que julgar importante!

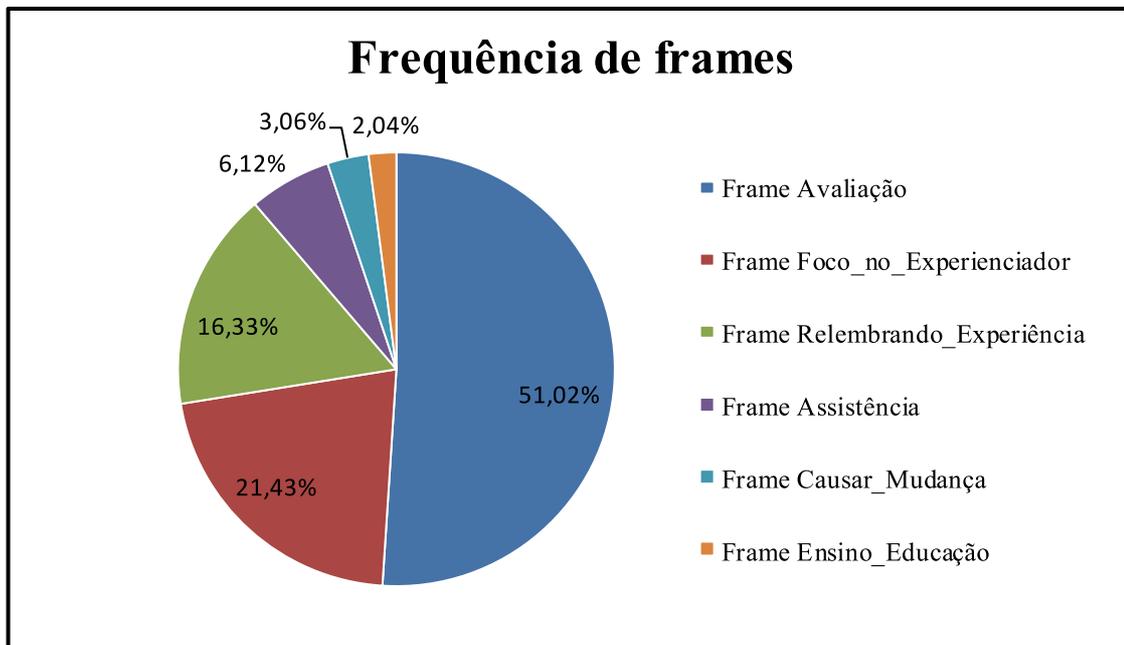
Dado o foco do Instrumento 3 nas vivências discentes experimentadas durante o curso do projeto, os frames que apareceram nestes relatos, em sua maioria, são referentes ao processo de ensino e aprendizagem na aula de Língua Portuguesa. Em relatos muito mais substanciais, vê-se a crescente ocorrência de *frames* como **Avaliação** e **Foco_no_Experienciador**, **Assistência** e a nova presença do *frame* **Causar_Mudança** que, na maior parte das aparições, traduzem experiências mais concretas do fazer pedagógico de alunos e professor, avaliadas positivamente.

Assim, apesar da baixa frequência do *frame* **Ensino_Educação**, pode ser notado um progresso considerável na capacidade de reflexão sobre o ato pedagógico, uma vez que diminuem os comentários de natureza genérica presentes nos primeiros relatos (cf. subseção anterior).

Os principais *frames* evocados, num total de 98 ULs (em 16 relatos), foram seis (6). Em ordem decrescente, os *frames* com as maiores frequências anotadas: 1°. **Avaliação**; 2°. **Foco_no_Experienciador**; 3°. **Relembrando_Experiência**; 4°. **Assistência**; 5°. **Causar_Mudança**; 6°. **Ensino_Educação**.

A seguir, no gráfico, mostraremos a frequência de cada um deles:

Gráfico 8 - Frequência de *frames* nos novos relatos



Os *frames* encontrados nessa segunda etapa se apresentam de forma distinta nesse novo corpus, com escolhas semânticas que ocupam seus EFs e frequências diferentes.

Na sequência, apresentam-se as análises de cada frame encontrado, em ordem decrescente de ocorrência.

O *frame* mais frequente, **Avaliação**, com 51% de ocorrências (51 ULs encontradas) define-se por um **Avaliador** que avalia um **Fenômeno** para descobrir seu **Valor** consoante a alguma **Característica**.

Os discentes, provocados pela questão posta pelo instrumento, avaliam a mudança de metodologia aplicada pela professora e alguns deles chegam à exposição de seus efeitos.

A avaliação discente é de polaridade positiva, ou seja, todos os alunos avaliam beneficemente a entidade a que se refere. Nas ocorrências, os *slots* do EF **Fenômeno** são preenchidos pela referenciação pelas aulas em si e lembranças do que aconteceu nelas e pelos próprios autores e seus colegas de classe. A maioria das ocorrências deste *frame* (72%) remete às aulas e às metodologias usadas pela professora durante o projeto. Uls como “melhor”, “interessante”, “diferente”, “legal” e “bom” foram as mais encontradas:

48. A7-1: **Minhas experiências de agora nas aulas da Mariana é melhor do que as do início do ano.**
49. A7-3: **As aulas dela era um pouquinho chata**
50. A7-3: eu acho que **agora as aulas dela são melhor do que no início do ano**, em minha opinião.
51. A7-4: **Nesses meses tivemos um método diferente de aprender português.**
52. A7-4: **O novo jeito de aprender foi muito mais interessante**
53. A7-7: **um “estilo” de aula mais interessante e legal do tradicional.**
54. A7-9: **eu achei bem divertido**
55. A7-10: - Para mim **esse ano foi muito bom**

Já na parte restante dos *frames* (28%), destacaram-se avaliações sobre os autores dos relatos e colegas de classe em relação ao desempenho em aula antes e depois da execução do projeto:

56. A7-6: **[IN_conteúdo] era descompromissado**
57. A7-9: pra mim um aluno que se **esforçou bastante foi o Cleison,**
58. A7-9: mas a verdade é que **todos se dedicaram**
59. A7-10: **eu era desanimado demais**
60. A7-13: **eu me distraia muito conversando mas depois no final deu tudo certo**

61. A7-14: no ano passado eu não me esforçava como agora

Como ressaltado na subseção (4.3.2), o EF **Evidência** tem uma grande relevância na análise, pois evidencia os motivos pelos quais os discentes fazem tal avaliação. Desta forma, este elemento de *frame* clareou os dados, sinalizando a efetividade das mudanças pedagógicas ocorridas e protagonizadas pelos alunos, de modo a alterar a sua percepção sobre a língua estudada.

Os alunos ressignificaram, assim, o objeto de estudo, vendo-o não só como um simples texto, mas também como um elemento fundamental para a sua vida prática. Seguem exemplos:

62. A7-10: esse ano foi diferente pois fiz muita coisas diferentes pois arrumei uma palestra fiz muito trabalho em grupo e fazer as coisas com os colegas

63. A7-10: os trabalhos fora da sala de aula foi bom porque me incentivou a fazer as coisas porque nas aulas de português dentro de sala eu fico com sono

64. A7-12: eu melhorei bastante em vista deste ano para o ano passado

65. A7-14: eu to me esforçando porque ano passado eu pensava que português era só ler

Esta interpretação de um avanço na reflexão sobre a ação pedagógica é ratificada pela leitura do *frame* **Foco_no_Experienciador**. O segundo com o maior número de ocorrências registradas (21 ULs; 21,43%) é caracterizado pela descrição das emoções de um **Experienciador** em relação a algum **Conteúdo**. Apesar de o **Conteúdo** se referir a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção. Uma **Razão** para a emoção também pode ser expressa.

A maior parte das ocorrências desse *frame* é relacionada à polaridade positiva (76,2%). Nesses casos, os *slots* do **EF Conteúdo** foram preenchidos por referências às aulas de Língua Portuguesa, aos trabalhos em grupo, às atividades realizadas e à atitude solidária da professora. As emoções referentes a esses aspectos foram descritas nas ULs como “gosto muito”, “gostando bastante”, “gostei” e “gostei muito” exemplificam esses casos com a semântica positiva, como pode ser visto a seguir:

66. A7-01: gosto muito de suas aulas.

67. A7-05: estou gostando bastante de trabalhar com meus amigos em grupo,

68. A7-16: Eu estou gostando muito dessas aulas de português.

69. A7-08: eu gostei de ajudar a professora mariana.

70. A7-08: Eu tó gostando mais das aulas de português.

As ocorrências relacionadas à semântica negativa aparecem em menor frequência (23,8%) e trazem uma perspectiva de passado. Nesses casos, os *slots* do EF Conteúdo foram preenchidos, em sua maioria, pela disciplina de Língua Portuguesa e os alunos relatam que não gostavam da disciplina, mas que estão começando a criar certo apreço pela mesma:

71. A7-08: No começo do trimestre, eu odiava português

72. A7-12: no começo eu não gostava de português, não gosto muito,

É importante ressaltar a presença do EF Razão, que elucida o motivo que levou o Experienciador a vivenciar tais emoções. A maioria de suas aparições foi relacionada à valência positiva, com apenas uma (1) relacionada à semântica negativa. Os alunos relataram sobre a metodologia “diferente” adotada pela professora, sobre o reconhecimento de potencialidades em si e pelo grupo e sobre a aprendizagem entre pares:

73. A7-06: Gostei muito me senti mais útil no meio desse ano.

74. A7-12: fiquei empolgada pois a professora Mariana ensina de um jeito diferente ela não fica dentro da sala diariamente trás nós na biblioteca para nós lermos

75. A7-16: gostei da experiencia principalmente em grupo porque pude tirar várias dúvidas e discutir sobre elas com outras pessoas do grupo.

A única ocorrência do EF Razão relacionada à semântica negativa foi expressa por um aluno que não gostava (perspectiva de passado) da disciplina, pois só copiava a matéria e permanecia dentro de sala de aula:

76. A7-16: não gostava porque agente só copiava e ficava dentro de sala e pra falar a verdade eu não entendia era nada tá.

O terceiro *frame* que analisaremos é o Relembrando_Experiências. Pode ser compreendido como uma situação em que um Conhecedor chama a si uma memória episódica de uma Experiência passada ou uma Impressão de uma Entidade formada com base na experiência do passado.

Com um total de 16 ocorrências, o que corresponde a 16,33% dos *frames* totais invocado, o *frame* destacado demonstra que os discentes relataram, de maneira positiva, suas memórias mais significativas sobre as atividades realizadas durante o projeto. Os alunos citaram fatos e acontecimentos específicos que os marcaram e fizeram com que as aulas se tornassem mais atraentes:

77. A7-4: Não **ficamos** mais só na mesma de só ficar dentro da sala copiando, fomos para outros ambientes da escola e tivemos aulas mais práticas.
78. A7-4: **Formamos** grupos para fazer as atividades
79. A7-11: a nossa professora mudou tudo **começando** com a agenda organizando uma palestra de encontro de memórias do CAIC
80. A7-11: **[IN_conhecedor]** fiquei como organizador da palestra e agenda
81. A7-12: **no começo** fizemos uma palestra
82. A7-12: **faz** roda de conversa para ver se nós melhoramos
83. A7-12: ela **fez** mais trabalhos em grupo para escutarmos opiniões diferentes

O seguinte *frame* revela um ponto agregador de sentido no cenário avaliado: o trabalho cooperativo. Assim, o *frame* **Assistência** (6 ULs; 6,12%) pode ser explicado pela ajuda prestada a alguém por um agente com a finalidade de alcançar um **Objetivo**.

Os eventos em que o *frame* **Assistência** foi identificado são relacionados à valência positiva. Em todas as ocorrências, os alunos relatam uma ajuda dada a um colega de classe ou a ajuda recebida de alguém, configurando uma **Rede de Cooperação** tão significativa a estes alunos. Os ajudados preenchem os *slots* do EF **Parte_beneficiada** e os fornecedores de ajuda preenchem os *slots* do EF **Ajudante**. A UL “ajudou” configura tais casos, como nos exemplos a seguir:

84. A7-4: **isso** **nos** **ajudou** a conhecer mais nossos outros colegas, e descobrir mais nossa capacidade.
85. A7-6: **logo no início do ano** já fui chamado para **ajudar** a professora com um memorial da escola.
86. A7-10: **isso** **me** **ajudou muito** pois eu era desanimado para fazer trabalhos
87. A7-15: **nós** **ajudava** o Cleison
88. A7-15: **eles** **me** **ajudaram**
89. A7-15: foi **um** **ajudava** o outro

O frame **Sofrer_Mudança** teve o total de três (3) ocorrências (3,06%). Esse *frame* pode ser descrito como um ato transformador provocado por um **Agente** ou **Causa** capaz de alterar uma **Entidade**, seja em sua categoria ou em termos do valor de um **Atributo**. No primeiro caso, uma **Categoria_inicial** e uma **Categoria_final** podem ser expressas, no último caso um **Valor_inicial** e um **Valor_final** podem ser especificados.

Duas (2) ocorrências do *frame* **Sofrer_Mudança** são relacionadas à semântica positiva e uma (1) à negativa. Nas primeiras, os alunos relatam mudanças ocorridas, em graus diferentes, referentes ao seu modo de pensar sobre a escola e ao modelo das aulas. Na perspectiva negativa, o aluno afirma não ter mudado muito. A UL como “mudou” exemplifica tais casos:

90. A7-01: Também mudou o meu pensar sobre a escola ser uma prisão.

91. A7-07: Também o modelo das aulas mudou bastante .

92. A7-02: minha participação durante a aula não mudou muito.

O *frame* **Ensino_Educação** foi o *frame* menos frequente dessa análise com o total de duas (2) ULs encontradas. Pode ser descrito como *frame* que faz referência 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**.

Diferentemente da primeira análise, na qual o *frame* **Ensino_Educação** foi o quarto *frame* mais frequente com dez (10) ULs num total de 76 aparições, em 16 Relatos, nesta segunda análise, esse *frame* foi bem menos recorrente com um número de ocorrências duas (2) ULs registradas em um total de 98 aparições, em 16 Relatos de Experiência.

Suas únicas ocorrências são relacionadas à semântica positiva:

93. A7-04: consegui aprender mais e com mais facilidade.

94. A7-07: onde [IN estudante] aprendemos a como entender o texto.

Essas ocorrências são consideradas positivas, uma vez que os discentes apontam para a novidade das experiências vivenciadas através do processo interventivo com duração de quatro (4) meses.

A partir das questões que orientam este estudo, a subseção a seguir apresentará o exercício interpretativo dos indicadores colhidos nos Instrumentos 2 e 3 (cf. subseção 3.3.2), confrontando-os a fim de averiguarmos que tipo de mudança nossa intervenção causou na sala

de aula de LP. Esta leitura analítica será completada por outros indicadores semânticos obtidos ao longo das ações interventivas: quadro de Indicadores do Ambiente de Aprendizagem presente no Caderno Pedagógico e os apontamentos nos diários de bordo docente e discente.

4.3.3 Interpretação comparativa dos resultados alcançados – após intervenção

Inicialmente apontaremos os resultados alcançados em nosso processo interventivo a partir da comparação entre a perspectiva inicial e final dos discentes apuradas pela leitura interpretativa dos *frames* de cada Relato (cf. subseções 4.3.1 e 4.3.2).

Ao longo da leitura interpretativa dos relatos de experiência finais (subseção 4.3.2) foram demonstrados apontamentos discentes positivos sobre o projeto interventivo, confirmando a ressignificação da não só da minha prática pedagógica, mas também a ressignificação da identidade aluno.

Por meio de práticas reflexivas e colaborativas, os alunos exerceram o autoconhecimento e puderam ser também reconhecidos pelo grupo, desenvolvendo, assim sua autonomia a partir de atitudes protagonistas em relação à prática, aos colegas e à professora, ressignificando também o quadro anterior de indiferença e apatia.

O confronto dos *frames* evocados antes e depois de nossas ações interventivas comprovam o supracitado. Para que isso seja bem compreendido, discorreremos sobre as ocorrências mais frequentes em ambas as fases, destacando o que mudou na concepção discente a partir do universo “delimitado” pelos instrumentos que aplicamos.

Observou-se a predominância dos *frames* **Foco _no_Experienciador** (22 Uls), **Avaliação** (19ULs), **Memória** (10ULs) e **Ensino_ educação** (10ULs) nos dados do Relato de experiência inicial, referindo de forma positiva ao processo de aprendizagem na aula de Língua Portuguesa.

Os frames encontrados na segunda etapa diagnóstica (**Avaliação - 51 Uls; Foco_no_Experienciador – 21 Uls; Relembrando_Experiência – 16 Uls; Assistência – 6 Uls; Sofrer_ Mudança – 3 Uls; Ensino_Educação – 2 Uls.**), apesar de serem similares aos destacados no corpus inicial, se apresentaram com frequências diferentes e com novas escolhas semânticas que ocuparam seus Elementos de frames (cf. subseção 4.3.2),

Cabe destacar que, apesar da ocorrência menor do *frame* **Ensino_ Educação**, houve uma avanço considerável no Ambiente de aprendizagem avaliado, o que pretendemos demonstrar por meio desta leitura comparativa.

Observando primeiramente o *frame Avaliação*, que passou de 19 (ULs) para 51(ULs) no segundo *corpus*, verificamos que os discentes - diferente do que ocorre nas ocorrências do primeiro relato - fazem uso de seu apontamento avaliativo para evidenciar a mudança positiva do método pedagógico utilizado durante o processo interventivo, focalizando o processo de aprendizagem:

95. A7-4: **Nesses meses** tivemos **um método diferente de aprender português**.

96. A7-4: **O novo jeito de aprender** foi **muito mais interessante**.

97. A7-7: **um “estilo” de aula** mais **interessante e legal** do tradicional.

Ao dialogar com os dados do primeiro relato, encontramos o *frame Avaliação* acenando também para uma polaridade positiva das experiências vividas (68,4%), contudo, isto ocorre de modo genérico e afetivo – sem focalizar o processo de aprendizagem -, remetendo às aulas e ao professor com ULs como ‘legal’, ‘muito legal’, ‘fácil’ (99. A7-14: **Nesse ano as aulas** estão **muito legais** 100. A7-15: e **minhas professoras** sempre foi **legal**

Assim, nos diferentes *frames* emergentes no Relato 2, Elementos de *Frame* (EFs) são preenchidos com conteúdos semânticos que desvelam a gradual consciência dos discentes sobre o processo pedagógico de que são partícipes efetivos.

É o caso do **EF Evidência** do *frame Avaliação*, um elemento de grande relevância analítica, pois evidencia os motivos pelos quais os discentes fazem tal avaliação:

101. A7-10: **esse ano** foi **diferente** **pois fiz muita coisas diferentes pois arrumei uma palestra fiz muito trabalho em grupo e fazer as coisas com os colega**

102. A7-10: **os trabalhos fora da sala de aula** foi **bom** **porque me encativou a fazer as coisa** **porque nas aulas de português dentro de sala eu fico com sono**

103. A7-14: **eu** **to** **me** **esforsando** **porque ano passado eu pensava que português era so ler**

Os registros no diário de bordo discente sobre a aula de Língua Portuguesa ratificam esta mudança de perspectiva dos discentes:

104. “No começo eu pensei que as aulas iam ser aquela chatice. Depois fui percebendo que as aulas eram diferentes e legais, eu me abri mais (...)”

105. “O método de ensino da professora Mariana é diferente dos outros anos, as regras são feitas por nós. Tá sendo muito mais divertido.”

Como relatado pelos discentes, a atuação autoral docente preocupada com a participação ativa dos alunos (**Protagonismo Discente**) e a aprendizagem entre pares, por meio da **Rede de cooperação**, foi capaz de promover mudanças significativas no **Ambiente de aprendizagem**, além de fomentar o espaço escolar como espaço de se pertencer.

Mudanças estas reafirmadas com aparição do *frame* **Sofrer_Mudança** (3,06%), mesmo com o total de três ocorrências, reafirmam a resignificação do cenário pesquisado, principalmente sobre o modo de conceber a escola e as aulas de Língua Portuguesa:

106. A7-01: Também **mudou o meu pensar** sobre a escola ser uma prisão

107. A7-07: Também **o modelo das aulas** mudou bastante

Esta interpretação apresentada se fortalece pela aparição do *frame* **Foco_no_experienciador** (21,43%) na segunda leitura semântica dos Relatos. Este *frame* fez emergir o elemento de *frame* **Razão**, responsável por elucidar positivamente o motivo que levou o **Experienciador** a vivenciar tais emoções:

108. A7-06: **Gostei muito** me senti mais útil no meio desse ano.

109. A7-16: **gostei da experiencia principalmente em grupo** porque pude tirar várias dúvidas e discutir sobre elas com outras pessoas do grupo.

Como observado, mais uma vez, os alunos mostram sua adesão à participação ativa discente, à aprendizagem colaborativa através do trabalho em grupo e ao diálogo para o reconhecimento de potencialidades (Pertencimento).

Como observado, mais uma vez, os alunos comportaram especificamente, apresentando claramente a aceitabilidade da promoção à participação ativa discente, da aprendizagem colaborativa e do diálogo para o reconhecimento de potencialidades em si e pelo grupo (Pertencimento).

Até na única ocorrência do EF **Razão** relacionada à semântica negativa em que um aluno narra que não gostava da disciplina, o esclarecimento da causa da insatisfação discente possibilita a inferência positiva a uma mudança de concepção na vivência da sala de aula:

110. A7-16: não gostava porque agente só copiava e ficava dentro de sala e pra falar a verdade eu não entendia era nada tá.

Solidificamos o cenário significativo ao cruzar este dado com o registro discente no diário de bordo:

111. “Tem sido uma ótima experiência, muito diferente, antes as aulas de português eram mais parte teórica, agora aprendemos mais na prática (...).”

O terceiro dado da análise, após intervenção, relevante a nossa interpretação é o *frame* **Relembrando_Experiências**. Como demonstrado na subseção 4.3.2, teve um total de 16 ocorrências (16,33%) dos *frames* totais. Destaca-se, pois confirma que as experiências vivenciadas pelos alunos no percurso interventivo realmente os marcaram positivamente:

112. A7-4: Formamos grupos para fazer as atividades

113. A7-11: a nossa professora mudou tudo começando com a agenda organizando uma palestra de encontro de memórias do CAIC

114. A7-11: [IN conhecedor] fiquei como organizador da palestra e agenda

115. A7-12: faz roda de conversa para ver se nós melhoramos

116. A7-12: ela fez mais trabalhos em grupo para escutarmos opiniões diferentes

Os alunos relataram suas memórias, de uma maneira positiva, sobre as atividades realizadas durante o projeto que lhes foram mais significativas. Dentre estas atividades citaram novamente a satisfação da atuação protagonista, “com a agenda organizando uma palestra de encontro de memórias do CAIC” e as estratégias de avaliação e de aprendizagem colaborativa, “roda de conversa para ver se nós melhoramos” e “mais trabalhos em grupo para escutarmos opiniões diferentes”, conseqüentemente, transformando ao espaço escolar em um lugar de pertencimento, valor agregado à escola.

Próximo *frame* a ser analisado, reafirma ainda mais as categorias **Rede de cooperação** e **Modelagem** (cf. subseção 2.1.3 e 2.1.4) como estratégia de aprendizagem linguística e cidadã. Os alunos relataram ajudar alguém com intuito de alcançar um objetivo comum, desenvolvendo, através do outro, aprimoramento de habilidades interpessoais essenciais a formação integral cidadã. O *frame* **Assistência** ocupou o quarto lugar de ocorrência (6,12%):

117. A7-4: **isso** nos **ajudou** a conhecer mais nossos outros colegas, e descobrir mais nossa capacidade.

118. A7-10: **isso** **me** **ajudou** muito pois eu era desanimado para fazer trabalhos

119. A7-15: **nós** **ajudava** o Cleison

Além desta compreensão, os dados apresentados confirmaram que os discentes estabeleceram laços afetivos em virtude da compreensão do outro, entendendo a importância da aprendizagem entre pares.

Estabelecer a **Rede de Cooperação** não foi uma tarefa simples. O individualismo foi resistente e para muitos foi um desafio. No entanto, a superação trouxe um mundo de descobertas sobre si e sobre o outro:

120. “Hoje finalizei o nosso trabalho em grupo. Foi bom, pois conversei com quem nunca tinha falado antes, escutei opiniões diferentes (...). Foi uma experiência bem desafiadora.”

O reconhecimento de subjetividades e potencialidades em si e no outro, demonstra o crescimento emocional destes alunos, com a primeira leitura semântica (subseção 4.3.1).

Os resultados revelam, por fim, que os alunos aprenderam e desenvolveram (descobriram) habilidades linguísticas e interacionais alinhadas à proficiência e cidadania, como nos registros discentes a seguir:

123. “Até agora pensei que acentuação era apenas decorar, porém descobrir que existem um série de regras por trás dela.”

124. “Com mais uma coisa nova, os conectores temporais existiam em meus textos e eu não sabia! Com eles eu posso expressar melhor os fatos e com muita coesão. Para mim eram só palavras, porém são muito mais que isso!”

125. “Aprendemos a lidar com os outros, dialogar com as opiniões dos outros.”

126. “Assumimos as responsabilidades para e pelo outro!”

127. “Estou mais responsável e entrosada com o Português.”

A perspectiva discente revelada na análise dos relatos finais ratifica de modo transparente o alcance de nosso projeto na construção de um novo **Ambiente de aprendizagem** que permitiu aos discentes ter uma nova relação com o conhecimento,

oportunizando-os o **Pertencimento**, a participação cidadã, protagonista, colaborativa, eficiente e consciente nas práticas sociais de linguagem.

As cinco categorias que nortearam as ações interventivas cotidianamente — o **Protagonismo discente**, a **Autoria e Autoridade docente**, a **Rede de cooperação**, a **Modelagem** e o **Pertencimento** (Cf. introdução e subseção 2.2.1) não significaram apenas fundamentos teóricos para uma nova prática de ensino, mas também estratégias importantes para ressignificação da identidade discente e docente e, principalmente, do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

(Rubem Alves)

O grande educador Rubens Alves, ao escrever a crônica “Gaiolas e asas”, refletia sobre o papel do professor e a situação das escolas públicas brasileiras: “Escolas são gaiolas?”.

Em sua reflexão fez uma analogia entre a realidade de muitas salas de aulas e a realidade de um pássaro engaiolado, unindo esses contextos pelo ambiente desagradável e violento instaurado: um, pelo pássaro que se lança furiosamente contras as grades ao ser preso, e outro, por alunos que são obrigados à “boa educação”, velho hábito das escolas.

No entanto, o autor ressalta a situação docente em sua crônica. Em nossa defesa, afirma que também estamos engaiolados, presos em currículos e velhas práticas que produzem um discurso vazio e monótono, tornando, assim, o ambiente de aprendizagem um espaço estéril.

A consciência desta ausência de um Ambiente de aprendizagem em minha sala de aula foi a primeira conquista na trajetória deste projeto. A transformação, portanto, necessitou, primeiramente, de um exercício de humildade e de coragem. Por me tirar do lugar seguro do hábito, não foi nada fácil fazer uma reflexão crítica sobre minha prática pedagógica. Reconhecer-me como replicadora de um modelo desestimulante e enfadonho, que muitas vezes contribuía para o quadro de apatia e de desinteresse de meus alunos, levou-me à incerteza e à insegurança: Como um espaço sem significação poderia tornar-se um espaço propulsor, capaz de estimular voos? Que estimulasse o pensamento? Que não fosse sinônimo de prisão?

Minha sala de aula carecia de significação, ser terra firme em que meus alunos pudessem se identificar e pertencer-se. Neste ambiente de inquietações ergueram-se minhas questões de pesquisa que ora retomo para avaliar o percurso realizado:

- i. Como transformar minha sala de aula de Língua Portuguesa em um espaço de pertencimento para os adolescentes aprendizes?
- ii. Como criar em minha sala de aula um Ambiente de Aprendizagem para as práticas de linguagem?

ii. Como promover no espaço escolar uma educação linguística cidadã na contemporaneidade?

Buscar a superação deste cenário foi necessário para alcançar um Ambiente de aprendizagem que encorajasse meus alunos a voarem.

Nesta busca não estive só. Vinculei-me à rede de pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014-2018, FAPEMIG – CHE APQ 02548/14), em que me ancorei para compreender a pertinência de cada categoria desenvolvida na proposta interventiva, principalmente a Autoria e Autoridade Docente, além da Rede de Cooperação, um destaque a mais na ressignificação de minha identidade profissional.

Na busca de uma visão mais ampla sobre a disciplina e seus conhecimentos epistemológicos, vivenciei um grande desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-me uma professora-pesquisadora. Hoje, muito mais segura e confiante em relação a minha atuação.

Não foi uma mudança fácil (muitas vezes dura!) que se fez no caminho, por meio da experiência e da reflexão, ou melhor, da vivência do “chão da escola”. Além disso, busquei apoio em constructos de outras áreas do conhecimento, que me ajudaram a tentar entender como o outro pensa e o porquê, as suas motivações, para planejar levando em conta seus conhecimentos, anseios e necessidades.

É importante salientar que o novo perfil profissional começou a ser construído antes mesmo da proposta de aprendizagem em minha sala de aula. O primeiro passo foi dado no curso do PROFLETRAS, em que pude me abrir a novas experiências de leitura e de convivência. Convivência esta de aprendizagem com meus pares, queridos companheiros, e com modelos, professores do programa, em especial minha orientadora, em cuja força e determinação pude me espelhar.

E neste caminho de aquisição e aprendizado autoral, tive a vontade de reverter o quadro das aulas de Língua Portuguesa, que delineava um lugar não reconhecido (nem pelos alunos e nem por mim) em um lugar de identificação, no qual pudéssemos realmente fazer parte. Logo, pensei em uma proposta de atividades que buscavam valorizar a escola através do resgate coletivo de vivências positivas.

Entretanto, devido a contratempos, novos apontamentos e reflexões, a proposta inicial, por se tratar de um Estudo de caso (subseção 3.2.1), alterou-se, resultando em um projeto adequado à realidade minha sala de aula.

Assim, o ensino–aprendizagem de LP em minha sala de aula alinou-se com uma perspectiva de linguagem como prática social, uma ação solidária em que todos fizeram parte da construção de práticas de linguagem, em seus diferentes usos e instâncias, convivendo com modelos linguísticos e interacionais éticos-cidadãos.

Desta forma, os alunos expandiram seu olhar e sentimento sobre a escola, a partir da ampliação de práticas de letramento linguístico em instância pública - “1º Encontro de memória: CAIC – lugar de vivências”, no ambiente escolar, por cujo planejamento e elaboração foram responsáveis. Vivenciaram efetivamente uma participação cidadã, pois cada discente, rumo à construção da personalidade autônoma, se envolveu e se comprometeu substancialmente, também, no processo de compreensão de valores, como ilustram as vozes a seguir: “Foi uma experiência marcante e emocionante de muita responsabilidade, em alguns momentos achei que não conseguiríamos, mas deu tudo certo [...]” e “[...] uma convivência boa um com outro, estamos aprendendo novas coisas como: conviver e saber respeitar.”.

Os alunos ouviram, escreveram, leram e reescreveram relatos de experiência vivida. Refletiram sobre recursos linguísticos e sobre suas escolhas mais sofisticadas: “ [...] os conectores temporais existiam em meus textos e eu nem sabia! Com eles posso expressar melhor os fatos e com muita coesão. Para mim eram só palavras, porém são muito mais que isso!”

Tiveram também seu lugar de fala garantido e respeitado em momentos específicos (rodas de conversa, encontro e grupo de discussão e assembleia), nos quais puderam reconhecer opiniões divergentes e serem reconhecidos em suas potencialidades. Assumiram, assim, uma postura ativa e solidária, capaz de estabelecer uma nova relação com o saber, na qual firmaram novos laços afetivos e colaborativos importantes para a aprendizagem entre pares, resultando em vivências satisfatórias e enriquecedoras do ser cidadão, como ilustrado a seguir: “Hoje finalizei o nosso trabalho em grupo foi bom, pois conversei com quem nunca tinha falado antes, escutei opiniões diferentes [...]. Gostei muito espero que isso aconteça mais vezes e me senti muito importante corrigindo as produções.”.

Ainda neste percurso, oportunizamos o desenvolvimento da proficiência leitora e redatora, por meio de estratégias de leitura (SOLÉ, 2012; COSSON, 2018) que permitiram aos alunos, de modo ativo e crítico, superar a superficialidade do texto, especificamente, da narrativa de memória em primeira pessoa (Bisa Bia, Bisa Bel de Ana Maria Machado), ampliando, assim, o letramento e o gosto literário.

Nesta caminhada, fui testemunha das dificuldades de aprender, de mudar, das contradições do cotidiano escolar, das dificuldades de compreender-se e compreender, mas

também, testemunhei a aprendizagem contínua, da evolução dos gestos e da personalidade, confirmando, sim, que nascemos com a essência do voo.

Nesse percurso, o olhar sobre o processo interventivo foi modificado. A avaliação em nosso projeto não poderia se distanciar das ações em cada instante de aprendizagem e a sua responsabilidade não seria atribuída somente a mim. Assim, durante a intervenção, aprendemos, não só eu, mas também o aluno, a avaliar continuamente o desenvolvimento individual das habilidades no uso da língua portuguesa e das habilidades interpessoais da convivência cidadã, incentivando a progressão da aprendizagem.

O diário de bordo e o instrumento 3 (relato de experiência discente vivida ao longo de todo o projeto), como recurso avaliativo, possibilitou avaliar realmente a construção do saber, evidenciando o processo; não somente o resultado final. Tais instrumentos – além das rodas de conversa e outros tipos de registro - permitiram que cada discente – em diferentes e frequentes momentos - refletisse sobre o seu crescimento individual, sobre a convivência e sobre o crescimento coletivo.

Os alunos relataram também sobre as atividades que lhes foram mais significativas por meio destes instrumentos, evidenciando uma nova identidade discente mais solidária, crítica e participativa, pois demonstraram satisfação pela atuação protagonista e pela aprendizagem colaborativa.

Em suma, a trajetória interventiva promoveu não somente a ressignificação dos sujeitos envolvidos neste processo, mas também, do sentimento discente em relação ao ambiente escolar. Houve uma profunda ressignificação do sentimento em relação à escola pública. Para grande parte de minha turma, a escola passou ser um valor, pois puderam projetar neste espaço sentimentos positivos, frutos das experiências positivas de aprendizagem, transformando o espaço escolar em um lugar de pertencimento.

Sendo assim, alcançamos nosso objetivo – construção de um Ambiente de Aprendizagem que superasse a indiferença e a passividade de meus alunos, permitido ao aluno, por meio de uma ação protagonista e colaborativa e da convivência com modelos, ressignificar não só seu papel de aluno, mas também o espaço escolar, configurando a escola em um espaço de pertinência, no qual puderam ampliar seu repertório linguístico em consonância com valores cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português?. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ALVES, R. Gaiolas e asas. São Paulo, 2001. **Folha de São Paulo**: Opinião. São Paulo, 06 de dez. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>> . Acesso em: 06 set. 2018.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARAÚJO, Ulisses F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Os processos psicológicos de construção de valores**. Disponível em: <<http://educavalores.edicoessm.com.br/2012/03/23/os-processos-psicologicos-de-construcao-de-valores/>>. Acesso . em: 12 ago. 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- 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.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos. Brasília: 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento**: perspectivas etnográficas. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, A.C.G.; VIEIRA, M.A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FONSECA, C. A. 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.

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

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

FREITAS, E. T. **Educação linguística e cidadã** – Um desafio de aprendizagem para a sala de aula de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a.

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b.

INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 5ed. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

ISHIKAWA, C. M. L. **A resignificação 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.

JUSTIFICANDO. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso: 10 set. 2018.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 2ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 14ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LA TAILLE, Y. de. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1999.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2003.

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

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

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa, v. 3).

MIRANDA, N. S. **Anotações realizadas durante a disciplina Ensino de gramática**. PROFLETRAS/ UFJF, 2017.

_____. Cala a boca não morreu. **Revista da ANPOLL**, n. 18, p. 159-182, Campinas-SP, jan./ jun.2005.

_____. Práticas escolares de letramento. In: VALENTE, André (Org.). **Língua, Linguística e Literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 293-313.

_____. SANTOS, T.M.B.; DEL-GAUDIO, S.M.A. (Colaboradoras). Reflexão metalinguística no ensino fundamental. **Coleção Alfabetização e Letramento**, v. 1, CEALE/FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO/SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

OLSON, D. R. A escrita sem mitos. In: _____. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-36.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

QUEIROZ, C. **Expansão desigual**. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/02/15/expansao-desigual/>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em : <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3559/o-uso-de-recursos-de-coesao-textual-em-contos-de-humor> >. Acesso em 20 maio 2019.

REVISTA OBLIVIO. Disponível em: <https://issuu.com/revistaoblivio/docs/julho_18_-_digital>. Acesso em: 09 out. 2018.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escolar e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. Et al. **Um panorama geral da violência na escolar:** e o que se faz para combatê-la. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade? Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA/ MG. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.** Juiz de Fora, 2012.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Série Fundamentos, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Universidade São Francisco, v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SOUZA, João Paulo Nogueira de. **Análise Crítica sobre a Base Nacional Comum – BNCC.** 17 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/analise-critica-sobre-a-base-nacional-comum-bncc/155624>>. Acesso em: 10 set. 2018.

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

TEIXEIRA, Andressa Peres. **A Semântica de Frames na análise do discurso docente** – indicadores de sucesso da prática de ensino de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

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

VELHO, G. **Individualismo e Cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zohar Ed., 2004.

VIEIRA, A. A. **Aprendizagem de língua portuguesa** – promovendo a educação linguística, ética e estética. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PROFLETRAS

Instrumento 1 – Questionário

Nome: _____

Idade: _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: M () F ()

Religião: _____

Bairro em que mora: _____

VAMOS FALAR SOBRE SUA FAMÍLIA!

1 - Quantas pessoas moram na sua casa? _____

2 - Quantos irmãos/irmãs você tem? _____

3 - Com quem você mora?

a) Pai

b) Mãe

c) Pai e mãe

d) Padrasto e mãe

e) Pai e madrasta

f) Avô

g) Avó

h) Somente com irmãos/irmãs

i) Outros parentes

j) Responsável familiar

Quem? _____

4 - A casa em que você mora é:

a) Própria

b) Alugada

c) Emprestada

d) Outra situação

Qual? _____

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

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

h) Doutorado

i) Não sabe responder.

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

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

h) Doutorado

i) Não sabe responder.

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

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

9 - Indique com que frequência **seus responsáveis** realizam as atividades descritas abaixo:

Atividades	Sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Navegar na internet				
Ler livros impressos				
Ler livros em formatos digitais				
Ler revistas e/ou jornais impressos				
Ler revistas e/ou jornais em formatos digitais				
Ouvir noticiários no rádio				
Ouvir outros programas no rádio				
Assistir filmes/séries na TV				
Assistir noticiários na TV				
Assistir outros programas na TV				

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

Atividades	Sempre	As vezes	Raramente	Nunca
Fazer as refeições à mesa				
Ir à igreja/instituição religiosa				
Ir a shows de música ou dança				
Ir ao teatro, museu ou exposições de arte				
Ouvir rádio				
Assistir filmes/séries na TV				
Assistir noticiários na TV				
Assistir outros programas na TV				

VAMOS FALAR SOBRE VOCÊ!

11- Como você se considera?

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

12- Você trabalha ou já trabalhou?

() Sim () Não

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

14 – Você cuida de alguma criança? Quem? _____

15 - Coloque em ordem numérica (1,2,3..) os **meios de comunicação** que utiliza com frequência:

- () Televisão
- () Internet
- () Revistas e jornais impressos
- () Rádio
- () Nenhum deles

16 - Quais dessas atividades você costuma fazer no computador?

- a) Digitar trabalhos escolares.
- b) Pesquisar informações.
- c) Fazer cursos à distância.
- d) Enviar e receber *e-mails*.
- e) Jogar ou desenhar.
- f) Navegar por *sites* ou redes sociais.
- g) Assistir vídeos *online*.
- h) Não tenho computador.

17 - Quais dessas atividades você costuma fazer no celular?

- a) Conversar através de ligações.
- b) Pesquisar informações.
- c) Jogar ou desenhar.
- d) Navegar por *sites* ou redes sociais/aplicativos.
- e) Assistir vídeos *online*.
- f) Não tenho celular.

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

19 - Com que frequência você realiza as seguintes atividades de leitura. Sinalize com um X:

ATIVIDADES DE LEITURA	Frequen-temente	Rara-mente	Nunca
Livros			
HQs			
Jornais impressos			
Jornais em formatos digitais			
Revistas impressas			
Revistas em formatos digitais			
<i>Blogs</i>			
<i>Posts</i>			
Mensagens			

ANEXO 2 – TABELA PARA ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA – MEMÓRIA

Tabela para análise de produção de RELATO DE EXPERIENCIA VIVIDA – MEMORIA								
Escola: E. M. Profª Núbia Pereira Magalhães - CAIC Ano: 2019 Turma: 7º ANO Município: Juiz de Fora								
Macroestrutura	Estrutura do Gênero RELATO DE EXPERIENCIA VIVIDA	ASPECTOS		EXEMPLOS	Apresentam	Não apresentam	REFLEXÃO SOBRE O FENÔMENO LINGUÍSTICO	
					Nº de alunos	Nº de alunos		
		Título	Título		-	0	15	NÃO colocaram TÍTULO no texto.
			Adequação do título		-	-	-	Como não houve titulação, não há reflexão sobre este quesito.
		1º plano	Situação Inicial	Evento inicial	“um momento em que eu gostei...”; “O dia mais marcante foi...”; “[...] teve uma vez”.	11	04	A maioria apresentou a situação inicial do evento, porém quatro alunos não situaram o LEITOR perante o episódio relatado.
				Relevância do episódio	“A minha experiência na escola foi no 4º ano quando minha amiga me jogou do barranco depois nunca mais conversei com ela...”	14	01	Apenas um relato não apresentou a importância do fato relatado
		1º plano	Seqüência Episódica	Progressão temática	“... no 5º ano a professor só brigava comigo aí eu chamei ela de vaca aí ela escutou e me levou para diretoria e chamou minha mãe na escola ...”	04	11	Muitos alunos não conseguiram dar seqüência ao texto ou fazê-lo avançar, apresentando informações novas sobre o tema. Outros utilizaram para realizar a progressão temática os marcadores conversacionais “aí” e “e”
				Clímax	“Uma coisa que me marcou foi quando eu comecei a ler no 2º ano coma ajuda do reforço...”	03	12	Poucos alunos criaram um momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo.
		1º plano	Situação final	Situação final	“[...] ele descobriu que tínhamos bebido e chamou a diretora ela chamou nossos pais e deram advertência”	07	08	Muitos não apresentaram uma solução para o conflito apresentado.

		2º plano	Orientação	Caracterização das pessoas	“[...] foi chamada uma ex-estudante para fazer uma palestra...” “... lembro que no terceiro ano tinha um menino na minha sala que ele zuava com todo mundo...”	08	07	As personagens citadas nos relatos foram caracterizadas, na maioria das produções, com número pequeno de atributos, algumas das vezes caracterizadas por suas atitudes, não lhes dando a profundidade necessária.	
				Espaço	“[...] foi no 3º ano quando um dia na quadra antes de um desfile”	07	08	É apresentado apenas como o lugar onde se desenrola a ação e onde as pessoas são situadas. Não há a construção de um ambiente social, nem de uma atmosfera para o relato.	
				Tempo	“O dia mais marcante foi o dia que eu, ganhei um carrinho de controle remoto [...] quando eu tinha 5 anos...”	14	01	Os alunos construíram seu relato a partir de um tempo linear (cronológico) e de um fato perfeitamente concluído.	
		Macroestrutura	Coesão e coerência	Coerência	Registro linguístico	“Um momento em que eu gostei foi quando fui chamado para participar de um evento ...”	15	0	Todos os alunos utilizaram uma linguagem espontânea própria do relato pessoal, com nível de coloquialidade, uma vez que o texto se destinava aos próprios colegas de sala.
					Tempos verbais (1º plano)	““Um momento em que eu gostei foi quando fui chamado para participar de um evento, fui chamado para programar uma palestra, veio uma ex-estudante fazer esta palestra, ela foi bem clara na hora ...”	15	0	Uso predominante do pretérito perfeito. Alguns apresentaram apenas o primeiro plano do relato.
Tempos verbais (2º plano)	“O que eu me lembro que [no segundo ano eu vivia correndo pela escola na hora do recreio], até que eu tropecei e desci o morrinho da escola ...”				09	06	A maioria usou adequadamente o tempo verbal Pretérito Imperfeito no 2º plano narrativo, porém alguns apresentaram predominantemente o Pretérito Perfeito.		
Discurso direto, indireto e direto livre	“... geral gritava: “Hemedo”, toda a sala corria atrás dele!!!” “... entrando para sala disse: “É você mesmo” e me deu um tapa” “...minha mãe fala que ela fico tão feliz ...” “...” ela diz qual era o sonho dela, ...” “ quando não tinha professor nossa mãe do céu” era maior bagunça...”				05	10	Apenas 5 (cinco) produções registraram as falas dos personagens e do narrador, <i>discursos</i> , na forma direta(não convencional), indireta e direta livre (narrador).		
Repetições (uso de recursos coesivos de referência)	“A minha experiência muito marcante, foi no 3º ano quando um dia na quadra antes de um desfile e a minha melhor amiga Ana karolina. Nós brigamos por uma boneca e depois eu a mordi. ” “... a professor só brigava comigo aí eu chamei ela de vaca aí				12	03	Observou-se, em algumas produções, o uso da relação coesiva da Reiteração, alguns utilizaram o procedimento da substituição, outros da repetição, principalmente, o recurso da repetição		

				ela escutou e me levou a diretoria e chamou minha mãe” “... eu não queria emprestar a boneca ela , quando ela começou a fala e eu coloquei a mão na boca dela e ela me mordeu e todas as professoras ficaram com raiva dela .			propriamente dita. Mas também, apresentaram desconhecimento sobre as relações de associação e conexão.
			Pronomes	“... a professor só brigava comigo aí eu chamei ela de vaca aí ela escutou ”			Muitos utilizaram o pronome pessoal reto (uso informal) no lugar o pronome pessoal oblíquo (uso formal), aproximando o texto escrito à modalidade oral.
		Coesão Sequencial	Conjunções e conectivos	“ Nos dias seguintes as professoras brigaram muito comigo ...” “... foi minha primeira advertência, uma menina, depois do recreio, entrando para sala, disse: “É você mesmo” e me deu um tapa e eu no susto devolvi um soco na boca aí fui para diretoria e etc. “... a gente perdeu aí a Maria alice começou a chorar eu tive que rir da cara dela ...”	10	05	A maioria utilizou adequadamente a conjunção temporal, porém algumas produções apresentaram o uso repetitivo e, em alguns casos, inadequado da conjunção ‘e’ e ‘mas’, além do uso coloquial do adverbio ‘aí’ como conjunção, aproximando o relato escrito à modalidade oral.
			Preposições	“Uma das primeiras experiências marcantes foi no primeiro ano, quando aprendi ler completamente...”	15	0	Presença de preposições mais próximas da oralidade.
		Microestruturaa	Aspectos Notacionais	Valor das letras	Desvios de 1ª ordem	“Preveri”, “costando”, “polquinho”, “bilhete” “fristes”, “medeu”,	07
Desvios de 2ª ordem	“chamo”, “vei”, “fico”, “tá”, “pra”, “derrepente”, “orrivel”				12	03	Etapa Monogâmica da relação entre sons e letras: os alunos ignoram as particularidades na distribuição das letras. Escrevem como falam e ouvem.
Desvios de 3ª ordem	“a jenti”, “comesei”, “calsa”,				03	12	Trocas entre letras concorrentes, semelhantes.
Uso de Maiúsculas e Minúsculas	“deus”, “nubia”, “pereira”, “caic”, “Maria alice”			12	03	Três alunos não apresentaram domínio das circunstâncias de uso das letras maiúsculas e minúsculas.	
Traçado da letra	-			13	02	A maioria apresentou letra legível.	

		Translineação	-	14	01	A maioria faz a translineação corretamente.
	Acentuação	Monossílabos tônicos	"e" (é), "já" (já), "ai" ("aí), "so" (só),	13	02	Por desconhecimento das normas ortográficas vigentes.
		Oxítonas	"Vôvô" (vovó), "ate" (até), "também" (também), "português" (português), "cai" (eu caí)	10	05	Por desconhecimento das normas ortográficas vigentes. (hiato)
		Paroxítonas	"horível", "língua", "nubia", "ciências", "series", "varias", "experiência", "advertência", "notícia", "literária", "negocio", "colégio"	06	09	Por desconhecimento das normas ortográficas vigentes (ditongo)
		Proparoxítonas	"sétimo", "duvida", "estavamos", "matemática", "única", "vitima", "física", "energético", "tínhamos"	11	04	Por desconhecimento das normas ortográficas vigentes.
		Ditongos	-	-	-	-
		Hiatos	-	-	-	-
		Acento grave	-	-	-	Não apresentou, em alguns casos, erro de regência (assistir)
	Pontuação	Vírgula	"As professoras do 6º ano, principalmente as de Língua Portuguesa que mi fez, gosta de Poesia..."	02	13	Uso inadequado e omissão da pontuação.
		Ponto final	"Meus primeiros momentos no Caic Nubia, foi legal no primeiro dia a Leticia foi a primeira pessoa a conversar comigo, ela e legal e estou costando desta escola ela e legal a diretora e um polquinho chata mais tudo bem ..."	05	10	Não empregam o ponto final para fechar os períodos.
		Pontuação expressiva	" ... geral gritava: "Hemedo", toda a sala corria atrás dele!!!"	01	14	Apenas uma produção apresentou a exclamação (repetida) como marca de intensidade.

Organização Frasal	Aspectos Normativos	Regência	<p>“... eu cheguei na porta estava cheio de gente chorando, aí começaram abraçar ...”</p> <p>“... comecei a assistir minhas series preferidas...”</p> <p>“... entrando para a sala ...”</p> <p>“... um momento em que eu gostei...”</p>	05	10	Uso informal do verbo ir, assistir, lembrar, entrar, gostar .
		Concordância Nominal	<p>“... eu cheguei na porta estava cheio de gente chorando, aí começaram abraçar ...”</p> <p>“... a professor só brigava comigo aí eu chamei ela de vaca”</p>	09	06	Os desvios indicam traços de uma variedade linguística.
		Concordância Verbal	<p>“Meus primeiros momentos no Caic Nubia, foi legal ...”</p> <p>“... eu cheguei na porta estava cheio de gente chorando, aí começaram abraçar ...”</p>	12	03	Os desvios indicam traços de uma variedade linguística.

ANEXO 3 – FICHA AVALIATIVA**FICHA AVALIATIVA**

Caros alunos,

Hoje, vamos passar por uma experiência nova e que depende do interesse e da seriedade de todos nós. Vamos aprender a avaliar o trabalho do colega de modo respeitoso, buscando ajudá-lo a ampliar sua competência em relação à Língua Portuguesa. A ideia principal é formamos uma rede de colaboração em nossa classe para que todos aprendam e ninguém fique para trás!

SIGA ESTA FICHA AVALIATIVA

Como leitores, comecem pela primeira impressão:

- O relato lido é interessante? Agradável de se ler? Provoca interesse? Sim? Não?
- Se SIM ou se NÃO, vamos descobrir o porquê, avaliando como estas questões foram resolvidas pelo autor em seu relato:

- 1º. Qual o tema tratado? Foi uma boa escolha? Por quê?
- 2º. O autor apresenta o (s) local (is) em que se desenrolam os acontecimentos? Como? Só dá o nome? Descreve-o (s)?
- 3º. Apresenta o/os personagem (s) principal (is)? Como? Só dá o (s) nome (s)? Descreve-os?
- 4º. Quais foram os fatos importantes dentro do relato? Estão bem retratados?
- 5º. O personagem passa por uma situação problemática? Esta situação foi apresentada de modo claro e interessante?
- 6º. Como foi resolvido o problema?
- 7º. Como se conclui o relato? O autor apresenta uma lição? Faz um comentário avaliativo?
- 8º. O texto é bem escrito? Vocês observaram algum erro na escrita? Qual(is)?

Faça agora um bilhete para seu colega dizendo o que o grupo achou do seu relato e dando sugestões para sua revisão.

Escolha o melhor relato para ser lido para a turma.

O monitor do grupo apresentará à turma a justificativa desta escolha a partir das análises feitas.

A turma elegerá o melhor relato da sala.

ANEXO 4 – TEXTO MODELAR RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA NÚBIA PEREIRA MAGALHÃES – CAIC
 PORTARIA N.º 1.434/96 - EM 04/01/97 - CNPJ: 00.814.680/0001-87
 RUA ANTÔNIO MOURÃO GUIMARÃES, 620 - SANTA CRUZ
 JUIZ DE FORA - MG - CEP.: 36088-280
 TELEFONE: (32) 3690-7919 TELEFAX: (32) 3221-8481
 emcaicnubia@gmail.com

Sua presença em minha vida foi fundamental

Ziraldo

Engraçado, eu não tenho um professor inesquecível. Tenho muitos professores inesquecíveis. A primeira professora que minha memória grava não tinha carinho comigo. Botava todos os meninos branquinhos no colo, mas a mim não. Um dia, sentei no colo dela por minha conta e ela me botou no chão. Era uma escola particular, papai não tinha como pagar as mensalidades, era o patrão dele quem pagava. Vai ver, daí vinha minha falta de prestígio com a professora. Devia ter esquecido o nome dela, mas não esqueci. Ela se chamava Dulce, mas não era nada doce.

Felizmente, não fiquei muito tempo nessa escola, mas por cauda dela, vim vindo pela vida curtindo uma enorme carência afetiva. Que consegui transformar em desenhos, livros, peça de teatro, logotipos, cartazes, ilustrações – tudo a preços baixos. (Pelo menos no início. Agora, depois da fama, a preços mais condizentes com a fama...)

Minha segunda professora marcante foi dona Glorinha d'Ávila, mãe do poeta e escritor mineiro João Ettiene Filho. Ela era discipula de Helena Antipoff, que revolucionou o ensino básico de Minas na década de 40. Dona Helena percebeu logo que não dava pra mudar a cabeça das professoras mineiras, que tinham ainda penduradas na parede da sala de aula as assustadoras palmatórias. Então, formou 150 jovens idealistas e as espalhou por Minas Gerais, com a missão de mudar a escola por dentro. Uma dessas jovens era a dona Glorinha, que, entre outras coisas e contra a vontade das velhas professoras do Grupo Escolar e de sua rabugenta diretora, retirou a palmatória furadinha da parede de minha classe. Só mais tarde foi que percebi a luta de dona Glorinha. Que ela venceu. Descobrimo – bem mais tarde – que sua presença em minha vida tinha sido fundamental para que não a perdesse por aí. A vida, digo. Um domingo fiz a primeira comunhão e não ganhei santinho. Na segunda-feira, ela mandou me chamar na secretaria. “Você fez a primeira comunhão ontem, não fez?” Como é, meu Deus, que uma pessoa adulta, tão importante, pôde prestar atenção num menininho pardo fazendo primeira comunhão naquela catedral tão grande? (Pois minha cidadezinha tinha catedral...) Ela aí perguntou: “Você ganhou um santinho de recordação?” Não havia ganho, não. Aí ela abriu a gaveta, tirou um santinho lindo e escreveu uma dedicatória onde li as palavras “brilhante” e “futuro” que, na hora, não fizeram o menor sentido para mim. Somente um pouco mais tarde descobri que ela sabia tudo da minha vida, vinha me observando no meio de centenas de alunos do velho Grupo e até já havia mandado chamar meu pai para conversar...

Engraçado, agora, remoendo essas lembranças, descubro que tive uma professora maluquinha, sim. Foi dona Glorinha d'Ávila, tão pequenininha, tão frágil, tão bonitinha...

(Fonte: “Revista Nova Escola”, set/98, p.58.).

ANEXO 5 – FICHAS DE FUNÇÃO

Elementos característicos do Relato de experiência vivida

Vamos refletir sobre os elementos constitutivos do texto “Sua presença em minha vida foi fundamental”!

- 1) O narrador relata fatos reais inesquecíveis. Que fatos foram estes?
- 2) Nestes episódios, o narrador participa, se envolvendo com o acontecido, ou é mero observador? Comprove sua resposta.
- 3) Estes fatos foram vividos em que momento da vida do autor? Retire do texto palavras ou expressões (pistas) que confirmam sua resposta.
- 4) Ziraldo relata ter duas professoras inesquecíveis. Como cada uma delas marcou o autor?
- 5) No final do relato, o autor chegou a uma conclusão. Qual foi?

CONECTOR

FUNÇÃO DE CONECTOR: RELACIONAR OS FATOS RELATADOS COM EXPERIÊNCIAS PESSOAIS VIVENCIADAS

- ✓ Relacione os fatos relatados no texto com experiências pessoais, observando se já passaram por experiência parecida, se há ou não uma identificação com alguma das personagens, destacando semelhanças ou diferenças.

PERFILADOR

FUNÇÃO DO PERFILADOR: TRAÇAR UM PERFIL DAS PERSONAGENS

- ✓ Traçar coletivamente o perfil da personagem professora Dulce, destacando no texto palavras ou expressões (pistas) que o comprovam.

PERFILADOR

FUNÇÃO DO PERFILADOR: TRAÇAR UM PERFIL DAS PERSONAGENS

- ✓ Traçar coletivamente o perfil da personagem professora Glorinha d'Ávila, destacando no texto palavras ou expressões (pistas) que o comprovam.

ILUMINADOR DE PASSAGENS

FUNÇÃO ILUMINADOR DE PASSAGENS: EXPLICITAR AO GRUPO UMA PASSAGEM NO TEXTO

- ✓ Escolher um trecho no texto para explicar a turma, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou por que é essencial para compreensão.

ANEXO 6 – QUADRO DE PALAVRAS – REGRAS DE ACENTUAÇÃO

horrível	língua	repórter	papai	lembranç as	guru
também	marcan te	tórax	álbum	Núbia	atrás
recordaçã o	você	palavra	sótão	várias	guri
pólen	lápis	fundamen tal	ímãs	séries	melho r
banana	sétimo	bônus	carência	maluquin ha	anel
engraçad o	vovó	bíceps	estávamo s	futuro	inglês
professor es	dúvida	reféns	dedicatóri a	básico	sabor
português	noite	tarde	inesquecí vel	memória	públic o
cristal	abacaxi	caráter	milho	safári	mártir
abdômen	órfã	bênção	clímax	café	exércit o
dominós	júri	vírus	matemátic a	mar	gráfico

ANEXO 8 - FRAMES EMERGENTES NOS RELATOS DOS ALUNOS – INSTRUMENTOS 2 E 3

1 - *Frame Foco_no_experienciador*:

Na descrição desse frame (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focused_emotion) e na tradução realizada por nós são especificados somente os EFs presentes em nossos dados e exemplos do nosso corpus.

<i>Frame Foco_no_Experienciador</i>
<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><i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p>
<p>Conteúdo: é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não diretamente responsável por causar a emoção.</p> <p>eu gosto muito de portugues e inglês</p>
<p>Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno.</p> <p>eu gosto de portugues</p>
<p><i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i></p>
<p>Tempo: O tempo em que o Experienciador está no estado emocional especificado.</p> <p>Já no 4ºano, [IN_experienciador] comecei a gostar muito de produção de texto</p>
<p>Razão: motivo que explica o porquê o Experienciador experiencia uma emoção particular.</p> <p>No 5º ano eu comecei a detestar porque eu não fui com a cara da professora</p>

Quadro 1- *Frame Foco_no_experienciador* (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

2. *Frame* Avaliação:

Procedemos apresentando a descrição do *frame* **Avaliação** (traduzida por Souza, 2016; adaptada por nós), mostrando apenas os EFs encontrados em nosso corpus e exemplificando com nossos dados. Sua descrição online completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet*

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>).

<i>Frame</i> Avaliação
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 .
<i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Avaliador : a entidade consciente que avalia o Fenômeno. Eu pensei que matemática era a melhor matéria,
Fenômeno : a entidade cujo Valor está sendo medido. elas eram muito legal
Característica : o tipo de propriedade em que o Fenômeno está sendo julgado. apesar de que [IN_Fenômeno] sempre fui ótima em língua portuguesa .
<i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Evidência : fatos percebidos pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do Fenômeno. e muito ruim repetir de ano por muitas coisa tipo muita criança chata tipo muito chata falam muito
Tempo : indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo. Nesse ano as aulas estão muito legais

Quadro 2 – *Frame* Avaliação (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

3. O *frame* Memória:

Sucedemos explicitando a sua descrição (traduzida por Souza, 2016; adaptada por nós), com exemplos oriundos de nossos dados, e sua descrição completa pode ser encontrada na íntegra na plataforma *FrameNet*

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Memory>).

Frame Memória
Este frame está relacionado à atividade de lembrar ou esquecer determinado Conteúdo Mental por parte de Agentes Cognitivos .
EFs Centrais (encontrados em nossos dados)
Agente Cognitivo : indivíduo cujo conteúdo mental está em questão. Eu nunca vou esquecer dela
Conteúdo Mental : conteúdo mental que um Agente Cognitivo mantém ou esquece. eu lembro dos nomes das minhas professoras foi muitas professoras
Tema : é o assunto do Conteúdo Mental do Agente Cognitivo. Assim que vim para o 1º ano no Caic, minha professora de português foi Daniele
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
Duração : é a quantidade de tempo para o qual o Conteúdo mental é lembrado ou esquecido. O que mais marcou nos meus anos de estudo no Caic foi quando eu era da sala 13,
Lugar : onde a lembrança ou o esquecimento acontece. Minha história que me marcou na escola foi no 2º ano.
Tempo : quando a lembrança ou o esquecimento do Conteúdo mental ocorre. Quando eu era do 5º ano eu tinha uma professora de português o nome, dela era adriciele

Quadro 3 – *Frame Memória* (traduzido pela *FrameNet Brasil*, adaptado).

4. O frame Ensino_Educação:

Em seguida mostramos a descrição desse frame (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching) e sua tradução feita por LIMA (2009).

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

Eu aprendi muito com ela.
<i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Habilidade: uma ação que o estudante é capaz de realizar, como resultado de uma instrução. Me ensinou a ler, conhecer as letras
Aluno: alguém que é instruído por um Professor em habilidades e conhecimentos da disciplina. ela me ensinou bastante coisa sobre a língua portuguesa.
Matéria: a área do conhecimento que é ensinada por um Professor para um Aluno. Você aprende muitas coisas boas e tudo muito fácil tipo produção de texto, verbo, plural, etc.
Professor: alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. Foi a Ivana que ensinou elementos da narrativa
<i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Nível: identifica o nível de um aluno em sua educação. No 4º ano eu aprendi a ler com a professora Flaviane
Grau: Grau em que um evento acontece. ela me ensinou bastante coisa sobre a língua portuguesa
Curso: um programa de leitura ou outra questão que trata de um assunto. [IN_estudante] fui aprender no 2º ano por causa do reforço e das professoras

Quadro 4 - *Frame* Ensino_ educação (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

5. O *frame* Estudo:

Continuamos com a sua descrição (traduzido por Souza, 2016; adaptada) – descrição completa na plataforma lexicográfica *FrameNet*, <<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>>.

<i>Frame</i> Estudo
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.
EFs Centrais (encontrados em nossos dados) Instituição : um estabelecimento educacional, como uma escola ou colégio. No 1º ano, comecei a estudar no CAIC .
Estudante : aquele que recebe instrução de um Professor ou de uma Instituição. [IN_Estudante] estudei um pouco
Matéria : a área de conhecimento ou habilidade que é ensinada a um Estudante. até que comecei a estudar como usar as palavras no segundo ano
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados) Nível : identifica o nível de um estudante em sua educação. até que comecei a estudar como usar as palavras no segundo ano
Tempo : o tempo em que o Estudante está estudando. mais por oque né [IN_Estudante] tenho que estudar [estudo] mais este ano

Quadro 5 – Frame Estudo (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

6. O 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.
EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)
Conhecedor : pessoa que recupera as memórias ou impressões do passado.
Experience : um conhecimento ou evento passado, o qual o conhecedor passa a se lembrar novamente.

[IN_conhecedor] Tenho boas lembranças das aulas e a matéria
Entidade saliente: pessoa ou coisa que o conhecedor lembra estar envolvido no evento.
[IN_Conhecedor] fiz meu primeiro texto com a professora Ronara
Impressão: Uma propriedade que o conhecedor atribui à entidade saliente com base em sua experiência anterior da entidade saliente ou em uma categoria à qual esta é atribuída.
Uma coisa que me marcou foi quando eu comecei a ler isso foi emocionante.

Quadro 6 – *Frame* Relembrando_experiências (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

7. O *frame* Assistência:

A seguir, apresentamos a sua explicação (traduzida pela *FrameNet* Brasil; adaptada). Sua descrição completa está na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assistance>)

<i>Frame</i> Assistência
Um Ajudante beneficia uma Parte_beneficiada tornando possível a realização de um Objetivo que a Parte_beneficiada tem.
<i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Ajudante: o ser que realiza uma ação a qual beneficia a Parte_beneficiada . e ela que me ajudou a aprender a ler
Parte_beneficiada: entidade que recebe um benefício da ação do Ajudante . tambem que me marcou e ajudou foi lendo quadrinhos da monicã
Objetivo : estado desejável pela Parte_beneficiada . ela que me ajudou a aprender a ler
<i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Domínio: o aspecto em que a ajuda é necessária para que se alcance o Objetivo . Ela me ajudou em muitas coisas na língua portuguesa como: erros de pontuação, minhas histórias e etc.

Quadro 7 – *Frame* Assistência (traduzido pela *FrameNet* Brasil, adaptado).

8. O *frame* Declaração:

Segue a descrição completa disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Statement>) e sua tradução na *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>).

Adiantando, expusemos a descrição desse *frame* utilizando somente os EFs detectados nos relatos dos discentes e exemplificando com os dados do corpus:

<i>Frame Declaração</i>
<p>Este <i>frame</i> contém verbos e nomes que comunicam o ato de um Falante destinar uma Mensagem a algum Destinatário, usando linguagem. Um número de palavras pode ser usado performativamente, tais como declarar e insistir.</p>
<i>EFs Centrais</i>
<p>Falante: é a entidade sensível que produz a mensagem (seja escrita ou falada). ela falou diversas palavras que eu compreendi o que significava</p>
<p>Mensagem: é o conteúdo do que o Falante está comunicando. ela disse que eu tinha chance no colégio militar</p>
<i>EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
<p>Destinatário: é a pessoa para a qual a mensagem é direcionada. Depois no quinto ano uma professora me disse uma coisa</p>
<p>Tempo: o tempo em que a mensagem foi feita. Depois no quinto ano uma professora me disse uma coisa</p>

Quadro 8 – *Frame* Declaração (traduzido pela *FrameNet Brasil*, adaptado).