

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

ALYNE ALVES VIEIRA

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROMOVENDO A
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, ÉTICA E ESTÉTICA**

Juiz de Fora

2019

ALYNE ALVES VIEIRA

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROMOVENDO A
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, ÉTICA E ESTÉTICA**

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

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

Juiz de Fora- MG

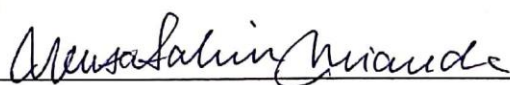
2019

**Aprendizagem de Língua Portuguesa - promovendo a educação linguística, ética e
estética**


ALYNE ALVES VIEIRA

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

Aprovado em 05/04/2019



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



Profª. Dra. Érika Kelmer Mathias (membro titular interno)



Profª. Dra. Laura Silveira Botelho - UFSJ (membro titular externo)

À minha avó Paulina (*in memoriam*), que me desejou professora. O meu exemplo mais bonito de empoderamento feminino, com quem aprendi, dentre muitas coisas, a pecar por excesso: “Minha filha, nessa vida a gente vai errar. Mas antes pecar pelo excesso do que pecar pela falta!”.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa e à formação continuada dos professores da escola pública.

Aos queridos professores do programa, pela experiência de aprendizagem ímpar! Este trabalho tem um pouco do que aprendi com cada um de vocês.

Ao secretário mais solícito que conheci. Querido Carlos, precisamos de mais pessoas como você nas repartições públicas deste país.

Às bolsistas do macroprojeto, Mírian e Raphaela, por me auxiliarem na leitura dos instrumentos investigativos. Obrigada por tanta serenidade e por tanto empenho!

À professora Neusa Salim Miranda, por ser o meu “modelo” neste percurso de ressignificação da prática profissional. Da sala de aula, em que anotava todas as suas falas possíveis, às orientações, em que admirava a condução segura e tão respeitosa da minha “voz” neste processo, aprendi muito! Gratidão inestimável!

Aos meus amigos de curso, por toda a convivência. Em nosso caminho longo e com muitos percalços, partilhamos mais que aprendizado. Já sinto saudade...

Aos meus amigos queridos da E. E. Padre Antônio Vieira, pela generosidade e cooperação durante a realização deste projeto. Em especial: Lívia, Lilian e Eduardo, nosso diretor.

Aos meus queridos alunos, que se fizeram protagonistas nesta travessia, também aprendi muito com vocês. O êxito deste trabalho é fruto de nosso engajamento. Parabéns!!! Deram show de competência e criatividade!

A quem chegou em meio à turbulência da travessia e me trouxe amor, alegria e equilíbrio. Daniel, você está no meu coração.

Aos amigos que quero para a vida toda, sobretudo por não desistirem da minha companhia! São muitos! Mas, em especialíssimo lugar: Carla e Jorge, pelas conversas maravilhosas, artesanato e assistência técnica; Patrícia, Lilinha e Sil, porque são minhas irmãs de coração.

À minha família, por tudo que representa na minha vida: exemplo, aconchego e porto seguro. Ao meu pai, por me inspirar coragem; à minha avó Paulina, fé e resiliência. À minha mãe, pelo silêncio companheiro e por suas orações. Ao quarteto inusitado, Tinane, Ivan, Angela e Luís Carlos, pelas gargalhadas, carinho e amizade durante esta jornada. Aos meus sobrinhos, Sebastião, Gabriel e Emanuel, por terem ajudado me atrapalhando. Somente seres muito audaciosos, que eu amo muito, puderam quebrar minha rotina de estudo!

A Deus, meu rochedo, minha proteção, Senhor da minha história, a minha gratidão sempre!

Se vi mais longe foi por estar sobre os ombros de gigantes.

Isaac Newton

RESUMO

VIEIRA, Alyne Alves. **Aprendizagem de Língua Portuguesa – promovendo a educação linguística, ética e estética**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado) -- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

Este trabalho define-se como um Estudo de Caso (YIN, 2001), de natureza participativa e interventiva, Pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011), desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora -- PROFLETRAS/UFJF, cujo público-alvo são professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas brasileiras. Integra-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14). Tem como objetivo promover a educação linguística, ética e estética em consonância com a construção de um Ambiente de aprendizagem fundamentado nas categorias Protagonismo discente (COSTA E VIEIRA, 2006), Autoria e Autoridade docentes (AQUINO, 1998; GERALDI, 2015; PRAIRAT, 2011 apud TEIXEIRA, 2014; SOARES, 2001), Redes de cooperação (NÓVOA, 2007; TOGNETTA e VINHA, 2007; TOMASELLO, 2003) e Modelagem (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2006). Seu cenário investigativo é uma sala de aula de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, localizada no município de Santos Dumont, MG, composta por 29 alunos, em estado de desinteresse pelo aprendizado de sua língua materna, e uma professora-pesquisadora, em busca de um caminho autoral de reconstrução e profissionalização da própria prática. O presente projeto ancorou-se em fundamentos, modelos de análise, categorias e estratégias de ação construídos em rede de pesquisa no macroprojeto supracitado, compreendidos e replicados considerando as particularidades do *locus* em questão. Neste percurso investigativo, as ações foram estruturadas em duas etapas: a primeira de cunho diagnóstico, por meio de dois instrumentos – um questionário socioeconômico e cultural e um relato de experiência discente em relação ao ensino de Língua Portuguesa em sua trajetória escolar; a segunda etapa, portanto, teve finalidade interventiva. Para as análises do discurso discente, segundo instrumento investigativo, adotou-se como base a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013) e seu projeto lexicográfico computacional *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>). Os resultados obtidos através da análise dos instrumentos (ausência de laços colaborativos, sentimento de incapacidade quanto à utilização da própria língua, necessidade de novas práticas leitoras) foram indicadores para a intervenção. A etapa interventiva, sustentada por uma concepção de linguagem como prática social (BAKHTIN, 2003; TRAVAGLIA, 2009; FIORIN, 2012), aconteceu pela confluência do ensino de Língua Portuguesa e Literatura (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2009; CANDIDO, 2011; GERALDI, 2012; GALVÃO e AZEVEDO, 2015; COSSON, 2017), através de narrativas mitológicas, sendo possível, ao decorrer do processo, desenvolver capacidades e resgatar valores e, sobretudo, ampliar as práticas de letramento pela fruição e pela reflexão crítica e metalinguística. No reconfigurar do cenário de aprendizagem, foi alcançado novo estatuto docente, pela coragem de abandonar as práticas rotineiras e adquirir conhecimentos mais amplos sobre Educação e Ensino. Todo o processo interventivo deste Estudo de caso foi detalhado e justificado em um Caderno Pedagógico digital, seguindo modelo criado pelo PROFLETRAS – UFJF, no qual está anexado o documento dissertativo com as bases teóricas, metodológicas e análise diagnóstica comparativa e seus resultados interventivos.

Palavras-chave: Educação linguística. Ética. Estética. Ambiente de aprendizagem. Protagonismo discente. Autoria e Autoridade docente. Rede de cooperação. Modelagem.

ABSTRACT

VIEIRA, Alyne Alves. **Portuguese Language Learning -- promoting linguistic, ethical and aesthetic education**. 2019. 172 f. Dissertation (Master degree) -- Faculty of Letters, Federal University of Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

This work is defined as a Case Study (YIN, 2001), of the participatory and interventional nature, Research-action (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011), developed in the scope of the Professional Master's Degree in Letters of the Federal University of Juiz de Fora -- PROFLETRAS/UFJF, whose target audience are teachers of second cycle of Elementary School from Brazilian public schools. It is integrated to the macroproject "Teaching of Portuguese Language -- from teacher education to classroom" (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14). It aims to promote linguistic, ethical and aesthetic education in line with the construction of a learning environment based on the categories of Student's Leadership (COSTA E VIEIRA, 2006), Teacher's Authorship and Authority (AQUINO, 1998, GERALDI, 2015, PRAIRAT, 2011 apud TEIXEIRA, 2014; SOARES, 2001), Cooperation Networks (NÓVOA, 2007; TOGNETTA and VINHA, 2007; TOMASELLO, 2003) and Modeling (TOMASELLO, 2003; MIRANDA, 2006). Its research background is a Portuguese Language classroom of the 8th year of primary education, located in the city of Santos Dumont, MG, composed of 29 students, in condition of disinterest in learning their mother tongue, and a teacher-researcher, in search for an authorial path of reconstruction and professionalization of her own practice. The present project was rooted in principles, analysis models, action categories and strategies built in research network from the aforementioned macro-project, understood and replicated considering the particularities of the locus in question. In this investigative path, the actions were structured in two steps: the first of diagnostic nature, by means of two instruments -- a socioeconomic and cultural survey and a learner experience report on Portuguese Language teaching in their school life; the second part, therefore, had an interventional purpose. For the student discourse analysis, second research instrument, it was adopted as basis the *Frames Semantics* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA and BERNARD, 2013) and its computational lexicographic project *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>). The results obtained through the analysis of the instruments (lack of collaborative ties, feeling of disability in relation to the own language use, need of new reading practices) were seen as guides for intervention. The intervention stage, supported by a concept of language as social practice (BAKHTIN, 2003; TRAVAGLIA, 2009; FIORIN, 2012), occurred by the confluence of the teaching of Portuguese Language and Literature (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2009; CANDIDO, 2011; GERALDI, 2012; GALVÃO e AZEVEDO, 2015; COSSON, 2017), through mythological narratives, being possible, along the process, to develop capacities and to recover values and, above all, to extend the practices of literacy by fruition and critical and metalinguistics reflection. In the reconfiguration of the learning scenario, it was reached a new teacher status, by the courage of leaving routine practices and gain broader knowledge about Education and Teaching. The whole intervention process of this Case Study was detailed and justified in a digital Pedagogical Journal, according to the model created by PROFLETRAS - UFJF, in which is attached the dissertative document with theoretical and methodological basis, comparative diagnostic analyzes and their interventional results.

Keywords: Language education. Ethic. Aesthetics. Learning environment. Student leadership. Authorship and teaching authority. Network of cooperation. Modeling.

LISTA DE ABREVIATURAS

LP - Língua Portuguesa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

CBC - Currículo Básico Comum

PPP- Projeto Político Pedagógico

LD - Livro didático

PAIS - Pesquisa-ação Integral e Sistêmica

EFs - Elementos de *Frames*

UCs - Unidades construcionais

ULs - Unidade lexicais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro 1 - Agrupamento de ocupação profissional	84
Quadro 2 - Síntese do perfil socioeconômico cultural discente	87
Quadro 3 - Síntese de ações de autoria docente	99

TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais do perfil discente	70
Tabela 2 - Frequência de atividades de leitura	71
Tabela 3 - Atividades feitas no computador	73
Tabela 4 - Atividades feitas no celular	74
Tabela 5 - Atividades realizadas com os responsáveis	77
Tabela 6 - Tempo dedicado ao estudo fora da escola	79
Tabela 7 - Inserção no mundo do trabalho	80
Tabela 8 - Dados: família e moradia	81
Tabela 9 - Práticas de letramento dos responsáveis	85

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades nas horas de lazer	75
Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos progenitores	82
Gráfico 3 - Ocupação profissional dos progenitores	84
Gráfico 4 - Frequência dos <i>frames</i> evocados nos relatos iniciais discentes	100
Gráfico 5 - Frequências dos <i>frames</i> evocados relatos finais	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASE DOCUMENTAL PARA ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AÇÃO INTERVENTIVA	19
2.1 A Semântica de <i>Frames</i>: fundamento para ação diagnóstica e para ação avaliativa	19
2.2 A fundamentação teórica para a ação interventiva	22
2.2.1 <i>A fundamentação para a construção do Ambiente de aprendizagem</i>	22
2.2.1.1 <i>Crise de Autoridade e Autoria docente</i>	23
2.2.1.2 <i>Protagonismo discente</i>	28
2.2.1.3 <i>Rede de cooperação</i>	30
2.2.1.4 <i>Modelagem</i>	32
2.2.2 <i>A fundamentação para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</i>	34
2.2.2.1 <i>O aporte teórico para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</i>	35
2.2.2.2 <i>A base documental para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</i> ...	44
2.2.2.2.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa</i>	45
2.2.2.2.2 <i>O CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais</i>	48
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	52
3.1 O <i>lócus</i> investigativo	53
3.2 O aporte metodológico	59
3.2.1 <i>O Estudo de caso</i>	59
3.2.2A <i>Pesquisa-ação</i>	61
3.2.3 <i>A Narrativa como instrumento investigativo</i>	64
3.3 Os instrumentos de investigação na etapa diagnóstica e ao fim da etapa interventiva	66
3.3.1 <i>O questionário semiaberto – Instrumento 1</i>	66
3.3.2 <i>Os relatos de experiência discente – Instrumentos 2 e 3</i>	67
3.4 O diário de Bordo	68
4 PROJETO INTERVENTIVO: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO	70
4.1 A análise dos dados – ação diagnóstica inicial	71
4.1.1 <i>O perfil socioeconômico e cultural dos discentes</i>	71
4.1.2 <i>A voz discente como instrumentalização diagnóstica</i>	89
4.2 A construção do Ambiente de aprendizagem – ações interventivas	91
4.3 A interpretação da experiência discente – ações avaliativas	101
4.3.1 <i>A leitura semântica dos relatos de experiência discente – antes do processo interventivo</i>	101
4.3.2 <i>A leitura semântica dos relatos de experiência discente – após processo interventivo</i>	114
4.3.3 <i>A leitura interpretativa e comparativa dos relatos de experiência discente – após processo interventivo</i>	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

Depois de viver o repetido, vislumbrar o novo, escorregar e cair (de volta ao repetido!), sinto-me revestida de coragem para caminhar com firmeza no campo das minhas escolhas.

Depois de tantos assombros, sinto contentamento e gratidão, pois fui capaz de levar luz para clarear a sala. Luz manifesta pelo poder da linguagem, que só é possível no diálogo contínuo com o outro, luz que faz conhecer, sentir e compreender. Luz que nos convoca e não nos permite aceitar empurrões para outros galhos, uma vez que já sabemos o que fazer, o que levar a cada travessia.

Nesta travessia, levamos, além de nossa coragem, laços fortes de amizade configurados no aprender juntos e enfrentamos com inteligência o cenário educacional em tempos de fluidez, intolerância, desconfiança e exacerbado hedonismo narcisista. Levamos também o nosso desejo de investigar, de saber mais. Levamos, sobretudo, o desejo de intervir, o amor e o ideal de educar.

Mas como surgiu a luz que nos apontou para o real em meio à travessia?

Essa luz, com certeza, foi e é resultado da soma de esforços e saberes produzidos e compartilhados por um grupo de professores, com alunos-professores, que sob a denominação de PROFLETRAS (de forma mais exata: o Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFJF), ressignificou a minha prática docente, dando-me outro olhar e subsídios, para que eu pudesse construir conhecimentos e promover a aprendizagem de Língua Portuguesa de modo mais contemporâneo, plural e significativo.

Logo, se não quisesse propagar essa luz, seria no mínimo um ato de covardia e tamanha ingratidão, sabendo que a Escola brasileira carece de revisão, reformulação, e que as mudanças são efetivas quando abraçadas por aqueles que vivem a escola e com pequenas iniciativas transformam realidades, ampliam

perspectivas. Ao contrário de mudanças idealizadas em gabinetes por pessoas que há muito tempo ausentaram-se da escola e, por esse motivo, dificilmente conquistam adesão e trazem benefícios reais ao complexo cenário educacional brasileiro.

Sabemos ainda que em nosso país operam duas lógicas quando se fala em Educação. A primeira, voltada para competências, visa a avançar em avaliações, como o teste Pisa (sigla inglesa para Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a fim de melhorar a imagem do país, mediante uma subordinação aos moldes internacionais. A segunda, uma lógica de direitos, pretende promover a cidadania, à medida que capacita sua população para agir em sociedade na aquisição de bens simbólicos e materiais da vida individual, como também da vida coletiva.

A lógica que queremos, no presente trabalho e sempre, é humanista – uma escola que lute pela igualdade de direitos, com respeito à diversidade trazida por seus alunos. Visa, primeiramente, ao direito de estar na escola, seguido pelo direito de aprender. Neste sentido, buscamos sim desenvolver competências, contudo não para obter o reconhecimento externo, mas para poder fazer valer direitos, sem que fique um grupo de excluídos, os “menos aptos”, para trás.

Em uma sociedade que valoriza o resultado, valorizamos o processo, o caminho que se percorre para o êxito é fruto de observação, imitação ou adaptação para que outros também tenham êxito. Entretanto, lamentavelmente, o que vemos é uma escola que toma para si o discurso de eficiência e produtividade, como dita a visão mercadológica, e continua a excluir, a desconsiderar o material humano que chega a cada instituição deste vasto país que, mesmo influenciado pela mídia e fortes aspectos de um mundo globalizado, é único, dotado de particularidades frutos da experiência pessoal em sua comunidade.

Assim, o nosso projeto, pautado na construção coletiva e pensado como ação de mudança e de enfrentamento de uma realidade não muito favorável, primou pelo objetivo de construir um **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula de Língua Portuguesa, que superasse o desinteresse e a passividade, o condicionamento ou a rebeldia (também denominada indisciplina) dos meus alunos. E com esse compromisso diário, implementado por um padrão de ações, alcançamos uma nova relação com o conhecimento que possibilitou participação cidadã, postura protagonista, eficiente e consciente, nas práticas sociais de linguagem que se constituem como objeto de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Sigo, de modo a delinear o perfil da crise da sala de aula que eu e muitos outros docentes conhecemos pela experiência empírica, evocando o pensamento de Bauman (2001), que define os tempos de uma Modernidade Líquida dentro de uma lógica neoliberal e aponta para uma era que “derrete” obrigações para com o outro, apequena o interesse pelo bem comum, restringe o poder do Estado.

Nesta era de “fluidez” e negação do totalitarismo, seus indivíduos afrouxam ou rompem os laços antes mantidos por valores familiares, religiosos, políticos e éticos, para se adaptarem a uma nova ordem, cujos padrões são maleáveis e os nexos das relações sociais têm apelo fortemente econômico, em nome da produtividade e/ou competitividade. E o discurso ofertado não está voltado para uma “sociedade justa” – nas palavras de Margaret Thatcher, primeira-ministra que deu início à política neoliberal, “não existe essa coisa de sociedade” –, cada um busca dentro de si as ferramentas para ser feliz, com tamanha liberdade para experimentar. Logo, é nessa esteira que se perde o cidadão para surgir a afirmação do indivíduo, viabilizando a “lenta desintegração da cidadania”. (BAUMAN, 2001, p. 50)

Com base em tal constatação, quais são, portanto, os traumas sofridos pela escola enquanto espaço público que aloca esses indivíduos?

Para Bauman (2001), a escola, como outras instituições, parece mesmo ter assimilado o discurso da produtividade e competitividade. Estudos, avaliações nacionais e internacionais apontam para as metas a se cumprir e os resultados produzem hierarquizações das instituições de ensino, influenciando a escolha do mercado consumidor. Entretanto, os moldes da escola ainda são pesados, coercitivos, condensados em conteúdos ministrados de forma mecânica para o mercado formado por “indivíduos livres”, que muitas vezes se mostram insatisfeitos com a dinâmica institucional ofertada – porém sem disposição para corrigi-la. Não mais movidos por “necessidades” e sim por “desejos”, rebelam-se ou disfarçam seu desinteresse durante o tempo a se cumprir no espaço educacional. Ademais, muitos não se fazem fugidios, pois sabem que a sua permanência e boas notas na escola resultarão em benefícios, premiações no espaço privado, que vão ao encontro de seus desejos, reais interesses.

Em se tratando do cenário educacional brasileiro, os traumas vividos pela escola são muito mais profundos. De fato, temos uma escola cujos avanços vêm sendo fatalmente interrompidos pelos ditames de vozes pouco democráticas que, por

caminhos atávicos, usurparam o poder no século passado e, neste século, repetem igual façanha acrescida da voracidade de um Estado neoliberal.

Assim, sem tempo histórico para se “solidificar” (como ocorreu nos países que o Estado insiste em imitar), nossa escola pública corre o risco, frente à fluidez do conhecimento em tempos líquidos (“Nada é para durar!”), de dissolver-se no ar. São muitos os empurrões nesta direção: a rigidez ancestral de seus métodos, o apego à transmissão (e não à aprendizagem!) de conteúdos curriculares, a precariedade de recursos, a fragilidade da imagem social dos professores, o ataque às instituições públicas e à autonomia na construção do conhecimento (vide o movimento “Escola sem partido”), o avanço do mercado educacional, o ambiente de violência física e simbólica que penetra os muros da escola – dentre outras graves mazelas.

Neste clima, a escola brasileira tem dificuldades em cumprir tanto as metas de “produtividade e competitividade”, postas de forma cada vez mais vigorosa pela nova ordem econômica, como as de formação cidadã reivindicadas pelas forças políticas de resistência que buscam enfrentar a “acelerada” desintegração da cidadania neste país.

Contudo, instituições como a escola – e, em especial, a escola pública – são formas simbólicas de preservação da espécie (TOMASELLO, 2003) e, ainda que empurradas ladeira abaixo, sempre encontrarão vozes de resistência.

É, pois, em direção a tais vozes, que fazem dos tempos de crise tempos de possibilidades, recusando todo o discurso fatalista disparado pela sociedade contra a escola pública que este projeto se engaja. Apostando em uma “utopia brasileira”, insistimos na garantia de uma escola voltada para a aprendizagem do aluno como partícipe efetivo de uma sociedade de direitos e deveres cidadãos.

Nessa direção, elegi como meta de minha ação em sala de aula buscar o resgate de capacidades e valores, a reconstrução da crítica e a criação de ferramentas de cidadania, abandonando métodos e crenças sustentados pela mera transmissão do conhecimento (MIRANDA, 2006). Assim, pude encontrar caminhos para intervir no quadro de insatisfação de sujeitos, em sua maioria, rebeldes ou apáticos (mais apáticos), cuja experiência nas aulas de LP era marcada pelo sentimento de incompetência, incapacidade de agir e criar no uso da própria língua.

Guiaram-me nesta travessia as seguintes questões de pesquisa:

- (i) Por que falantes de língua materna não se sentem competentes no estudo e utilização da própria língua?

- (ii) Como criar um Ambiente de Aprendizagem de LP?
- (iii) Como promover uma educação linguística cidadã na contemporaneidade?

Em resposta a tais questões, foi fundamental paramentar-me durante o processo de pesquisa e ação interventiva com conhecimentos de um conjunto de estudos interdisciplinares, que me permitiram participar dos caminhos de enfrentamento apontados por Miranda (2005, 2006), e dedicar-me à leitura de estudos de caso que compõem o macroprojeto **O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula - 2ª etapa** (MIRANDA, FAPEMIG - CHE APQ 02548/14). Desta rede de pesquisa, em que me engajo, emergem as categorias centrais para a constituição do **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula de LP, quais sejam: **Protagonismo discente, Autoria e Autoridade docente, Rede de cooperação e Modelagem**. Seis (6) projetos exitosos dentro do PROFLETRAS (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018) foram erguendo tais categorias a partir de generalizações analíticas construídas por estudos de caso teóricos da 1ª etapa do mesmo macroprojeto - PPG Linguística (BERNARDO, 2011; LOURES, 2013; TEIXEIRA, 2014, dentre outros) e de suas ações interventivas.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, orientei-me a partir de uma perspectiva de linguagem que a considera como prática social, como interação (BAKHTIN, 2003; TRAVAGLIA, 2009; FIORIN, 2012), o que implica pautar a singularidade dos sujeitos em contínua constituição, assim como a precariedade do tempo, momento específico em que se constitui cada ato linguístico. Nesse viés epistemológico, outros estudiosos do ensino de Língua Portuguesa serão apresentados para as discussões sobre as práticas de ensino-aprendizagem de escrita, leitura, oralidade e reflexão linguística (cf. subseção 2.2.2.1).

Dado o compromisso deste projeto interventivo de se desenvolver como uma ação cotidiana, não pontual, envolvendo todas as práticas de ensino de LP durante sua duração, orientei-me ainda pelo aporte documental do ensino de Língua Portuguesa vigente na rede de ensino em que atuo (PCN, CBC de Minas Gerais, cf. subseção 2.2.2.2). A ideia foi buscar a transformação de minha prática a partir da realidade enfrentada como professora de uma escola pública brasileira, com tudo que me pesa no ombro e com tudo que me desafia.

Este trabalho, seguindo a orientação proposta para todos os que o antecederam no PROFLETRAS/UFJF, organiza-se em dois documentos – (i) um Caderno Pedagógico, em pdf animado, que contém a descrição da intervenção pedagógica com documentos de comprovação da experiência vivida (atividades, produções escritas, fotografias, registros dos diários de bordo discente e docente) e (ii) este documento dissertativo, anexo ao pdf, contendo o embasamento teórico, metodológico e a análise dos resultados alcançados pela ação interventiva. O objetivo maior desse formato, além da preocupação ambiental, é tornar facilmente acessível os trabalhos a outros professores, ensejando-se, assim, alcançar mudanças positivas em várias outras salas de aula.

A partir da perspectiva assumida, este documento dissertativo organiza-se em cinco capítulos, com a distribuição temática seguinte: (i) as bases teóricas centrais da minha proposta de pesquisa, organizada em duas ações: uma diagnóstica e outra interventiva (cap. 2); (ii) o suporte metodológico para tais ações, tendo a Pesquisa-ação como eixo (cap. 3); (iii) o meu 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

*O mundo não é. O mundo está sendo.
Como subjetividade curiosa, inteligente,
interferidora na objetividade com que
dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo
não é só de quem constata o que ocorre, mas
também o de quem intervém como sujeito de
ocorrências.*

Paulo Freire

Neste capítulo, apresento as bases teóricas e documentais centrais que sustentam este projeto de pesquisa, voltado à ressignificação de minha prática docente por meio da construção de um **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula de Língua Portuguesa.

Os autores aqui citados serviram de norte para que eu pudesse compreender como “o mundo está sendo” (FREIRE, 2016), como a sociedade e as suas instituições foram afetadas por uma nova forma de estar no mundo (BAUMAN, 2001) e, sobretudo, qual direção a escola, feita por seus partícipes, precisa tomar para si.

A partir dessa perspectiva, a seção 2.1 anuncia a Semântica de *Frames*, como fundamento teórico para a ação diagnóstica e para a ação avaliativa, e a seção 2.2 traz a fundamentação teórica e a base documental para a ação interventiva. Nesta sequência, a subseção 2.2.1 apresenta as categorias centrais mobilizadoras no processo de construção de um Ambiente de aprendizagem e a subseção 2.2.2 discorre sobre os fundamentos teóricos para as práticas de ensino de LP e sobre os documentos com as bases parametrizadoras.

2.1 A Semântica de *Frames*: fundamento para ação diagnóstica e para ação avaliativa

Adotando como modelagem os trabalhos anteriores de nosso macroprojeto (cf. Introdução), recorreremos à Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013) como base teórica para análise do

discurso discente, uma vez que nos importa conhecer o ponto de vista dos sujeitos participantes deste projeto sobre suas vivências em sala de aula de LP.

Dentro dos modelos teóricos desenvolvidos pela Linguística Cognitiva, a Semântica de *Frames* apresenta-se como um sólido modelo, cujo olhar se volta para processos de significação e de referenciação, com fundamentos teóricos que atuam como “importantes ferramentas analíticas, capazes de servir ao nível descritivo e explanatório do léxico, da gramática e, em nossa visão, do discurso” (FILLMORE, 1985, apud MIRANDA e BERNARDO, 2013, p. 84).

Conforme Miranda e Lima (2013), a opção por tal modelo pode ser justificada pelos termos usados por Fillmore (2009 [1982], p. 37):

As palavras que evocam *frames* em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou o autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto. (FILLMORE, 2009 [1982], p. 37, apud MIRANDA e LIMA, 2013, p.3)

O linguista norte-americano, ao relatar sobre a origem de seu projeto, destaca o interesse inicial por pesquisas relativas à estrutura e à semântica lexical. Em seus primeiros trabalhos, tratou da possível coocorrência de palavras em uma determinada posição e, com isso, pretendia “desenvolver classes de distribuição de palavras como sendo os ‘*frames*’ dentro dos quais [o autor] poderia descobrir classes apropriadas de elementos mutuamente substituíveis”. (FILLMORE, 2009[1982], p. 27 apud FREITAS, 2018, p. 21)

Avançando em suas pesquisas, Fillmore (2009, apud FREITAS, 2018, p. 22) passa a explicar os *frames* como “esquematisações de estruturas conceptuais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia”. Em outras palavras, uma representação de dada situação, objeto ou evento inserido em um cenário. E, desse modo, a compreensão do sentido de um item lexical implica conhecer o *frame* no qual determinado sentido está inserido ou relacionado.

Nesta perspectiva, o *frame* pode ser projetado como

[...] um sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto motivador. [...] Contexto motivador é um conjunto de conhecimentos, um padrão de práticas ou a história de alguma instituição social dentro dos quais a criação de uma categoria específica na história de uma comunidade linguística se torna inteligível. (FILLMORE, 2009[1982], p. 34 apud FREITAS, p. 22)

Logo, outro conceito importante para compreensão dessa teoria é o de “protótipo”. As cenas são conceptualizadas em grande parte por meio da relação prototípica construída culturalmente. De acordo com Fillmore, o *frame* “consiste de uma porção bastante significativa da cultura circundante, e tal entendimento do contexto é melhor entendida como um ‘protótipo’ do que como um conjunto de suposições de como é o mundo” (Fillmore, 2009 [1982], p. 32 apud SOUZA, 2016, p. 31). Dessa forma, os *frames* ativados por um falante são compreendidos dentro de um contexto motivador específico decorrente de uma cultura específica.

Com objetivo de descrever sintática e semanticamente as unidades lexicais que evocam *frames* da língua inglesa, a Semântica de *Frames*, desde a década de 90, foi desenvolvendo ferramentas analíticas. O projeto lexicográfico computacional liderado por Fillmore, a *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>), opera como tecnologia da informação que toma por base a Semântica de *Frames* e se aplica ao estudo de evidências extraídas de um *corpus* (MIRANDA; LIMA, 2013).

Posteriormente, atendendo a outras línguas, o projeto americano foi criando braços. No Brasil, foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora o projeto *Framenet* Brasil, “cujo objetivo é construir um banco de dados lexicais *on-line* para a língua portuguesa”. (SALOMÃO, 2009, apud MIRANDA; LIMA, 2013, p. 6).

Para Miranda e Bernardo (2013), as descrições realizadas pela *Framenet* podem servir a propósitos vários, voltados para o processamento da linguagem natural e artificial e com amplo potencial de aplicação. Tomando as possibilidades do uso das ferramentas da *FrameNet* na análise do discurso discente, nosso macroprojeto vem desenvolvendo uma metodologia específica que abarca a identificação dos *frames* evocados pelos alunos e a frequência de ocorrência dos mesmos e dos elementos que os integram. Tal análise vem possibilitando melhor compreensão do cenário investigado, mediante a perspectiva instaurada por seus sujeitos.

Na investigação do *lócus* apresentado, na seção 3.1, tal recurso analítico foi explorado, através da contribuição de bolsistas de Iniciação Científica vinculadas a nosso macroprojeto. A partir das anotações das ULs (Unidades Lexicais) e dos *frames* que foram evocados, em conjunto com os dados levantados pelo instrumento de pesquisa utilizado (Instrumento 2 – subseção 3.3.2), conseguimos ampliar nossa

compreensão do cenário investigado e (re)planejar ações interventivas, através do diálogo com diferentes áreas do conhecimento para a efetiva aprendizagem de LP.

Ademais, ao final da ação interventiva, nova análise do relato discente (oriundo do Instrumento 3 – subseção 3.3.2) foi realizada pelas bolsistas recorrendo à Semântica de *Frames*, permitindo-nos entender de modo mais seguro e apropriado como nossa intervenção impactou a experiência nas aulas de LP deste microcosmo pesquisado.

2. 2 A fundamentação teórica para a ação interventiva

Nesta seção, trataremos dos fundamentos que orientam as ações interventivas: primeiramente (subseção 2.2.1), apresentamos as categorias norteadoras da construção do **Ambiente de aprendizagem**; em seguida (subseção 2.2.2), as bases documentais e teóricas para o ensino de LP, visando ao desenvolvimento de novas práticas de letramento englobando a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística.

2.2.1 A fundamentação para a construção do Ambiente de aprendizagem

Para a realização do processo interventivo, buscamos, dentro da rede de pesquisa de nosso macroprojeto **O ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula - 2ª etapa** (MIRANDA, 2014, FAPEMIG- CHE APQ 02548/14), as quatro categorias – **Autoria e Autoridade docente**, **Protagonismo discente**, **Rede de Cooperação** e **Modelagem** – que, ao longo desses anos de pesquisa, vêm se forjando como pilares na construção do **Ambiente de aprendizagem** na ação de seis projetos que nos antecedem no PROFLETRAS (cf. Introdução).

Neste documento, empenhamo-nos a apresentar nossa leitura de tais categorias, recorrendo aos autores originais ou lendo-os através dos estudos dos pesquisadores de nosso macroprojeto.

Passamos, então, à apresentação de cada uma dessas categorias.

2.2.1.1 Crise de Autoridade e Autoria docente

Miranda (2005) alerta para a crise interacional nas instâncias públicas em nossa sociedade, cenário em que se observa demasiada flexibilidade nos padrões interacionais e comportamentos linguísticos – falta compreensão da cena, respeito e gentileza entre seus partícipes. Nesses casos, facilmente também se percebe o desconhecimento de assimetrias nas relações pessoais, tanto no espaço privado quanto no público.

A autora supracitada convida-nos a olhar para o cotidiano brasileiro em que as práticas sociais do mundo privado invadem, de forma cada vez mais marcante, a vida pública; em que, em muitos lares, os filhos roubaram de seus pais “a voz primeira”, e como carecem da experiência, de exemplos e modelos para compreender a vida em sociedade, nas salas de aula e em outros espaços públicos, ignoram papéis discursivos e saberes que fazem parte de nossa herança cultural.

Para Bauman (2001, p. 34), “a liberdade sem precedentes que nossa sociedade oferece a seus membros chegou, como há tempos nos advertia Leo Strauss, e com ela também uma impotência sem precedentes”. Ante tal afirmação, torna-se fácil compreender a “crise de autoridade” que se instalou na escola, configurando a dificuldade desta instituição (e de educadores em espaços privados ou públicos) em lidar com limites indispensáveis à formação de uma autonomia moral de nossos jovens, condição para o exercício da cidadania.

Frente à impotência de vozes que deveriam ser compreendidas como autoridades no espaço escolar, alunos, como “indivíduos livres”, vêm fazendo da escola o que fazem de outros espaços públicos: “uma tela gigante em que as aflições privadas são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas (...)” (BAUMAN, 2001, p. 54).

Assim, transformam o espaço destinado à aprendizagem em um imenso palco de conflitos, rebeldias ou de descrença e apatia, onde não encontram sentido na atividade discente, que lhes parece imobilizante, enquanto desejam uma rede de possibilidades que ofereça caminhos rápidos e atrativos.

Nesta direção, Aquino (1998) e Geraldi (2015) discorrem sobre a crise da autoridade docente que, nas escolas, vem gerando um quadro de mal-estar coletivo que carece de imediata reversão. Para esses autores, de um modo ou de outro, nas salas de aula, tornam-se visíveis problemas de ordem política, econômica e familiar

e, cada vez mais, delegam-se ao professor atribuições que vão além de seu ideário pedagógico, as quais sua formação inicial não suporta abarcar.

Desse modo, pela sobrecarga ou impossibilidade de resolver situações de caráter conflitivo, no cenário escolar, observamos, por parte dos docentes, pedidos de socorro, transferindo a autoridade para o coordenador, o diretor, os pais, o conselho tutelar, e, em casos extremos, para a polícia – o que nem sempre termina como resolução do conflito. Caminhando com a crise, resta-lhes, então, a sensação de total impotência, uma vez que as autoridades não são reconhecidas e os conflitos permanecem.

Para o excesso de missões conferidas à escola atualmente, Nóvoa (2007), em sua crítica, cunhou a expressão “transbordamento da escola”. Para o autor, muitas são as tarefas lançadas pela sociedade contemporânea como de responsabilidade da escola, as quais os professores, usando de generosidade e voluntarismo, vêm tentando abraçar. Entretanto, alerta-nos para o risco de dispersão provocado pela dificuldade de definir prioridades neste quadro apresentado e nos convoca pensar: que missão é a mais importante para a escola?

Conforme o autor, a escola não está apta para abarcar tantas missões, “é preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a **aprendizagem dos alunos**” (NÓVOA, 2007, p. 6).

Segundo Bauman, voltando-nos para a reflexão acerca da autoridade, ocorreu no mundo uma transição do “capitalismo pesado” – “mundo dos que ditavam as leis”, “mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor” (2001, p. 83) – para tempos de “capitalismo leve”, em que existem autoridades em maior número a ponto de impossibilitar que uma dada autoridade mantenha-se por muito tempo e/ou alcance posição de exclusividade. Ademais, para o sociólogo, desmanteladas as ideias de normatividade e proteção nos novos tempos, a figura do exemplo é mais aceita que a figura da autoridade.

Para Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014, p. 41-42), a autoridade é a capacidade de influenciar, sem usar de coerção. Por conseguinte, a “autoridade educativa” não faz de suas falas e ações um modo de subjugar falas e ações discentes; busca fazê-los aderir ao que foi planejado. No entanto, tal adesão não vem se observando em nosso tempo por duas possíveis razões: uma de ordem sociológica, em que se reconhece a perda da confiança na escola em virtude de sua ineficácia em

atender às demandas sociais (e, conseqüentemente, a perda da confiança no professor, muitas vezes atribuindo-se a ele a responsabilidade pelo insucesso da instituição); outra, de ordem antropológica, em que se redefine a autoridade docente de modo horizontal, sem hierarquizá-la, ou seja, não se reconhece a figura do professor acima do aluno, mas à sua frente devido à sua anterioridade, sua sabedoria adquirida pela experiência.

Com efeito, ambas as reflexões (BAUMAN, 2001; PRAIRAT 2011, apud TEIXEIRA, 2014) coadunam com o ser professor e com o exercício de sua autoridade diante do advento e popularização das tecnologias. Em função disso, é válido pensar que tanto sua exclusividade quanto sua anterioridade (sua sabedoria) não possuem o mesmo *status* de outrora, essas posições podem ser colocadas à prova ou descartadas à medida que se percebe o mesmo ou mais vasto conhecimento (antes ofertado pelos docentes) nas páginas acessadas através de *sites* de busca. Além disso concorrem com “autoridades” presentes em vídeo-aulas sedutoras, devidamente pensadas por uma educação mercadológica que cada vez mais se agiganta mediante lucros dados pela publicidade da mídia digital. Temos, assim, mais fatos que nos levam a admitir que precisamos buscar caminhos de enfrentamento para a recuperação da autoridade docente.

Neste contexto de crise de autoridade, Geraldi (2015) nos convida a refletir sobre a identidade profissional do professor, edificada ao longo da história, principalmente em sua relação com o conhecimento. Na tríade professor-aluno-conhecimento, definem-se diferentes posições para cada um desses elementos e diferentes perfis profissionais se fazem e refazem.

De acordo com esse autor, na tradição, havia escolas em que um sujeito pensava com outros sujeitos, “não como alunos, mas como discípulos”. No período do Mercantilismo, no contexto da expansão europeia, com a necessidade de muitos aprenderem e poucos para ensinar, surgiu o “organista”. Nas palavras de Geraldi (2015, p. 84-85) o organista é aquele que executa qualquer sinfonia: “(...) mesmo não sabendo compô-la, é extremamente instrutiva: ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura (...)”. Em outras palavras, essa mudança na relação com o conhecimento, afetou os outros elementos da tríade: o professor foi reduzido a executor (sujeito que sabe e executa o que foi produzido por outros) e o aluno, a receptáculo (recebedor da instrução).

Contudo, a partir da Segunda Revolução Industrial, outra grande mudança se opera:

a nova identidade do professor é a identidade do capataz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo da aprendizagem da criança. Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno, conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. **Quem instrui é o material didático.** (GERALDI, 2015, p. 86-87, grifos nossos).

Talvez, de modo ainda mais duro, estejamos diante do achatamento da figura do professor, que perde valor e espaço para o livro didático. O saber produzido pela pesquisa é uma responsabilidade do autor do livro didático, é de responsabilidade do professor o “domínio de turma”, expressão retrógrada, porém largamente utilizada para medir a competência docente.

Corroborando com o exposto por Geraldi (2015), Soares (2001), traça a história do professor de LP no Brasil. Nessa perspectiva histórica, discorre sobre a constituição do profissional “professor de Português” sob a ação de “fatores externos” (de natureza social, política e cultural) e de “fatores internos” (relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua). Em linhas gerais, traz os seguintes acontecimentos:

- (i) Num primeiro momento, século XVIII, ocorria um ensino de LP para poucos (grupos sociais mais letrados), mais restrito à alfabetização e baseado na tradição do ensino de Latim, contemplando as disciplinas Retórica, Poética e Gramática, ministradas por professores considerados autodidatas da língua e de sua literatura, com formação humanística proveniente de outras áreas (eram médicos, advogados e outros profissionais liberais);
- (ii) Depois, em meados do século XIX, o conteúdo gramatical foi nomeado Português, e, em 1871, foi criado o cargo “Professor de Português”. Todavia, isso não acarretou mudança no objeto de ensino e seu objetivo (levar ao re-conhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio);
- (iii) A partir dos anos 50 do século posterior, ocorreu uma transformação considerável no cenário educacional brasileiro. Com a ampliação do acesso à escola, tornou-se necessário reformular funções e objetivos dessa

instituição, chegavam alunos não pertencentes a contextos culturais letrados e, com a nova e crescente “clientela”, não havia o mesmo rigor na seleção de professores. Com isso, manuais didáticos substituíram as gramáticas e antologias, não se observando a mesma autonomia docente de outrora em sua utilização.

Em resumo: a partir da década de 50, o perfil dos alunos e dos professores mudou consideravelmente – em sua maioria, são agora os filhos das camadas com letramentos não legitimados ou desprestigiados na sociedade. E, embora tenham surgido instituições específicas para a formação de professores, isso não acarretou em melhor desempenho no que diz respeito aos fatores internos do ensino de LP. Substituíram os antigos manuais de gramática pelo livro didático, e, ao autor do livro didático transferiu-se a responsabilidade de formular exercícios e questões, tarefas antes pertencentes ao “Professor de Português”. Mas, mesmo diante dessas mudanças, na prática, as concepções de língua e de ensino continuaram as mesmas (SOARES, 2001).

Considerando, então, o que esses autores (GERALDI, 2015; SOARES, 2001) apresentam-nos como ponto de reflexão, podemos verificar a perda da capacidade autoral do professor, dado que interfere diretamente na construção de sua autoridade numa relação de assimetria de papéis.

No caminho para o enfrentamento da “crise de autoridade” que configura as relações institucionais em nosso tempo e, em especial, a escola, esta proposta interventiva busca equacionar **Autoridade e Autoria** – categorias que vêm forjando a ação dos pesquisadores que nos antecederam em nosso macroprojeto (cf. Introdução), a fim de ressignificar o trabalho do professor, contribuindo para sua efetiva profissionalização.

Assim, na contramão do desprestígio e da descrença, tal equação implica a disponibilidade (e coragem) do professor para assumir sua capacidade autoral na relação com o objeto de conhecimento e, conseqüentemente, assumir-se como ser inacabado, que se constitui na interação e busca a novidade de um objeto carregado de historicidade, igualmente em movimento e inacabado.

Nessa postura autoral, investigativa, o professor tem a oportunidade de se mostrar sensível ao outro, uma vez que particulariza sua forma de agir após observar como se comportam seus educandos. Com eles, é capaz de estabelecer uma relação dialógica, que os faz participar ativamente da construção do conhecimento, à medida

que os traz para os movimentos de seus pensamentos, explicitando objetivos, motivando-os a olhar para a natureza, constitutividade e beleza do seu objeto de ensino, ouvindo-os, aproveitando e valorizando outros conhecimentos trazidos, fazendo descobertas, juntos (MIRANDA, 2017).

Tal equação implica, por fim, saber usar a autoridade sem autoritarismo, refletir constantemente sobre a sua prática, buscando aprender e reorganizar a sua rota de modo a alcançar, pela coerência de suas ações, a credibilidade, a adesão descrita por Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014, p. 41-42) e a desenhar uma nova configuração de sua identidade como professor-pesquisador.

2.2.1.2 Protagonismo discente

Atrelada à ideia do professor autoral, também de suma importância, está a ideia do **aluno protagonista**. O cenário de apatia e desinteresse discente pode ser substituído pela alegria de participar, tornar-se útil, sentir-se capaz, o que funciona como combustível para suprimir a estagnação.

Não é difícil notar como crianças e adolescentes anseiam por um papel significativo em sua comunidade, nos seus espaços de convivência. Estudos de caso desenvolvidos em nosso macroprojeto (BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; SOUZA, 2016; FRANKLIM, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018), a partir das vozes de centenas de crianças e adolescentes, mostraram, de modo contundente, o papel do protagonismo na vida escolar. Perante um cenário de profunda crise, em que diferentes formas de microviolência (desinteresse, apatia, indisciplina...) e macroviolência (violência física, psicológica, moral, sexual...) revelam-se de modo reiterado nas salas de aula da escola básica, estes alunos falaram dos poucos momentos em que se sentem sujeitos na escola, e suas vozes trazem à tona as atividades “extraclasse” em que exercem alguma forma de protagonismo.

Em tempos de liquidez de saberes e valores (BAUMAN, 2001) e, em especial, de enormes brutalidades contra a juventude em nosso país, cabe, pois, à escola, como parte integrante de uma comunidade, como uma instituição que, segundo o artigo 205 da Constituição Federal, tem como meta a formação integral (desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho), encontrar um caminho para o exercício do **Protagonismo discente**.

Passemos, pois, à definição de tal categoria.

Costa e Vieira (2006) apresentam, primeiramente, uma definição de protagonismo a que já estamos habituados: o protagonista é o ator principal. Esse ator é o agente de uma ação, seja jovem ou adulto, um ente da sociedade ou grupo, movimento, instituição. A seguir, os autores delimitam a noção de protagonismo juvenil (sempre se referindo aos adolescentes, que na legislação brasileira estão entre doze e dezoito anos de idade), definindo-o como um processo gradual que exige participação ativa e se relaciona, basicamente, com a preparação para cidadania. Entretanto, previnem que, para garantir que o processo seja exitoso, é importante que se tenha um educador ou outro adulto responsável para mediar e servir de referência, visto que adolescentes têm autonomia relativa.

De acordo com Costa e Vieira (2006), cujos estudos são fruto de uma prática de doze anos dedicada aos adolescentes brasileiros, compreender, problematizar e interferir no que aparentemente não lhes diz respeito devido à sua faixa etária, ou lhes parece no momento distante por motivos de localidade, são ações fundamentais para alcançarem o “ser protagonista” e se inserirem no percalço do “ser cidadão”. Para os autores, em linhas bem gerais:

O protagonismo é, em última análise, a expressão da aquisição pelo adolescente de um novo compromisso com a sua escola, com a comunidade onde ela se encontra inserida, com sua cidade, com seu país e, finalmente, com o mundo. (COSTA E VIEIRA, 2006, p. 237)

A partir de tal perspectiva defendida neste projeto interventivo, foi de competência docente pensar e coordenar ações que colocaram o discente como empreendedor do próprio conhecimento, levando-o também a planejar, organizar, avaliar e definir os próximos passos para o desenvolvimento de suas potencialidades em termos pessoais e cidadãos. Somado a isso, importou dar-lhes a credibilidade e o encorajamento para a aquisição de um olhar mais amplo, inclusive fora dos muros da escola, para também expor posicionamentos, saber justificá-los, apontar causas e possíveis soluções, na modalidade oral ou escrita, sempre na presença de seus pares, a fim de que descobrissem pontos em comum, negociassem divergências, afirmassem-se enquanto pessoas, mas também se estruturassem como grupo responsável e solidário.

Em consonância com esse ideário de estar comprometido com o outro, aprender na alteridade e ser produtivo ao se fazer solidário, emerge mais uma categoria que está no cerne de nossa intervenção: a **Rede de cooperação**, que passamos a apresentar como a terceira categoria que guiou nossas ações.

2.2.1.3 Rede de cooperação

António Nóvoa, em seu artigo “Nada substitui o bom professor” (2007), discorre sobre a necessidade de mudanças na ação pedagógica em que ainda se observam práticas homogêneas e uniformes. Em tais práticas, ignoram-se particularidades discentes, predisposições e aptidões diante dos distintos conteúdos.

Partindo dessa constatação, Nóvoa (2007) considera o trabalho cooperativo dos alunos na sala de aula o elemento central da diferenciação pedagógica, em que o professor admite a possibilidade de não ser o único a ensinar, aproveitando a identificação entre os pares, como também a linguagem e a criatividade a que o aluno com maior aptidão para dado conteúdo pode recorrer para cooperar com o outro. Não se trata, pois, de dar destaque àquele aluno que se mostra mais capaz, reforçando o hedonismo narcisista da contemporaneidade; é, na verdade, a ideia de troca e partilha, em que papéis se alternam e a aprendizagem acontece.

Nesta direção, seguimos os trabalhos deste macroprojeto (cf. Introdução). As escolhas metodológicas ao longo de todo o processo de intervenção geraram ações respaldados no trabalho coletivo – a formação de duplas, grupos, grupão com toda a classe, a partir de critérios pensados com base em um objetivo comum, evitando “grupinhos” constituídos por afinidades, interesses pessoais, e favorecendo a aprendizagem na troca de experiências entre pares (FREITAS, 2018).

Nesses trabalhos, destaca-se também a atuação de alunos monitores, assumindo responsabilidades e uma voz de liderança que convoca o grupo a avaliar o próprio comprometimento, a divisão de tarefas, a construção solidária ou os conflitos surgidos na interação (FREITAS, 2018). Segundo Souza (2016), a prática de monitoria foi uma estratégia altamente eficaz, funcionando como elemento facilitador do processo ensino-aprendizagem, visto que a tarefa de ensinar àqueles com maiores dificuldades também foi assumida pelos monitores.

Notamos ainda, em nossa rede de projetos (FRANKLIM,2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018), o estabelecimento de pactos consensuais de convivência e/ou assembleias, pautados no respeito mútuo e na aquisição de consciência de princípios que regem a vida em sociedade, levando-os a pensar nas regras de forma valorativa e não simplesmente arbitrária (TOGNETTA e VINHA, 2007).

Outro fator talvez ignorado no interior de muitas escolas é a ausência de parceria, companheirismo entre professores, cujas causas podem variar, desde a desmotivação a dificuldades de organização. No referido artigo, Nóvoa (2007) preocupa-se com a fragilidade cada vez maior do estatuto docente. Ao mesmo tempo que novas atribuições chegam à escola e recaem nas mãos do professor, é possível observar seu desprestígio crescente na sociedade. Quadro este que requer melhor organização da profissão não apenas em termos de questões salariais e conquistas de uma categoria, mas, principalmente, no que diz respeito à atuação no interior das escolas. E Nóvoa completa: “(...) do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração” (NÓVOA, 2007, p.13)

Maior perturbação é notada pelo autor, ao tratar do modo como integramos, ou não integramos, os jovens professores. A ausência de pactos colaborativos é contraproducente ao trabalho desses novos profissionais, como também um dos principais empecilhos para o bom funcionamento das engrenagens da escola:

(...) 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).

Assim, para combater cada golpe social e aliviar o peso das cargas que acometem o ofício, parece-nos uma possível solução unir as mãos, somar esforços, transformar ações individuais dispersas em capacidades coletivas. “Quem sabe se, caso os poderes individuais, tão frágeis e impotentes isoladamente, fossem condensados em posições e ações coletivas, poderíamos realizar em conjunto o que ninguém poderia realizar sozinho?” (BAUMAN 2001, p. 48).

Segundo o antropólogo evolucionista Tomasello (2003, p. 7-8), na aprendizagem cultural humana, há “formas especialmente poderosas de criatividade e inventividade sociocolaborativa”. Os seres humanos criam juntos algo que nenhum indivíduo poderia criar sozinho. Neste processo de aprendizagem, também se incluem “formas especialmente confiáveis de transmissão cultural”, capazes de garantir que não haja retrocesso na evolução humana. Na verdade, é essa condição que nos diferencia das outras espécies e nos permite avançar, já que não criamos habilidades cognitivas do nada, tomamos habilidades cognitivas individuais existentes e as transformamos em novas habilidades cognitivas culturais com uma dimensão sociocoletiva.

Para o autor supracitado, este modo sociocolaborativo de viver só é possível para uma espécie que aprende com o outro, mas, mais substancialmente, através do outro. As formas de aprendizagem humana se dão por **imitação**, **instrução ativa** e **colaboração** (TOMASELLO, 2003). Em tais formas, firma-se a pertinência do **Modelo**, de que a escola pode se apropriar como estratégia de ensino-aprendizagem. É o que passamos a apresentar.

2.2.1.4 Modelagem

Outra categoria fundamental para construir o **Ambiente de aprendizagem** é a **Modelagem**.

Em relação ao ensino de LP, Miranda (2006) pondera sobre o uso consciente, reflexivo, de **textos modelares** da escrita e da oralidade, como recurso importante no exercício metalinguístico que leva à aquisição de novas habilidades e maior proficiência em interações discursivas complexas. Seus estudos apresentam-se na contramão do que ocorre em muitas salas de aula para o ensino de língua materna, questionando (i) práticas equivocadas na tentativa de adotar os gêneros como elemento central da aprendizagem, porém com atividades pautadas na identificação de categorias gramaticais no texto ou de suas partes estruturais e posterior memorização; (ii) outras práticas igualmente equivocadas na tentativa de acolher o aluno, fazê-lo sentir-se feliz, livre para exercer sua criatividade, coadunando com o discurso de que a escola precisa agradar sua clientela para garantir sua permanência.

Ancorada na categoria da Modelagem, Miranda (2006) sintetiza sua estratégia de ensino-aprendizagem pela **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)

Nessa direção, a autora critica as ações pedagógicas de ensino da LP calcadas na “mesmice”, ou seja, na articulação repetitiva de modelos já dominados (ditos Velhos), o que instaura o tédio, o desinteresse, pois não há nada a aprender. Por outro lado, questiona também a articulação dos modelos Novos sem uma ação diagnóstica que permita reconhecer o patamar de saber dos alunos, o que pode traduzir-se em dificuldade constante e terminar por gerar o sentimento de incapacidade diante da própria língua (MIRANDA, 2006).

Nas palavras da autora:

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)

A autora propõe, assim, articular-se, no processo de aprendizagem das práticas de leitura, escrita e oralidade, o conhecimento Velho – o texto produzido/ conhecido pelo aluno como fonte diagnóstica sobre seus conhecimentos e dificuldades quanto a estruturas linguísticas e estratégias discursivas – e o Conhecimento Novo – textos modelares diversificados, como formas de interlocução com um redator mais maduro. No planejamento dessas ações importa sempre inserir um grau de novidade, seja na temática e/ou na linguagem, para que haja situações de desafios que levem os discentes a buscarem estratégias no redator modelar a imitar, ou mesmo a adaptar, mediante suas experiências e habilidades cognitivas. (MIRANDA, 2006).

Ademais, vale ressaltar que, assim como recorreremos à modelagem linguística na aprendizagem da LP, cabe recorrer à modelagem em termos da convivência social em sala de aula. Este viés para tal categoria vem sendo desenhado pelos

pesquisadores de nosso macroprojeto (cf. Introdução) no enalço de um Novo Ambiente de aprendizagem.

Como pontuado à subseção 2.2.1.1, observa-se, em tempos líquidos, a invasão cada vez mais acentuada de comportamentos da vida privada no âmbito da vida pública (BAUMAN, 2001). Com a queda dessas fronteiras e de outros valores construídos em sociedade, as novas gerações carecem de molduras comportamentais que favoreçam a convivência humana em cada esfera de circulação. E, se a família, primeiro grupo social a oferecer modelos para a criança imitar, tem tido dificuldade no cumprimento de seu papel na ontogênese humana, fica a cargo apenas da escola a tarefa de envolvê-la em várias formas de aprendizagem social que impliquem compreender e assimilar o comportamento ou estratégias comportamentais humanas em molduras de interação públicas.

Com base nessas quatro categorias, intentamos realizar um ensino de língua produtivo, que fosse pertinente para o aluno da contemporaneidade, dando-lhe condições de participar de forma adequada, autônoma, como sujeito que compreende e produz textos, posiciona-se, reivindica e interfere nas instâncias da vida pública – em outras palavras, sujeito que tem a sua língua materna como instrumento de força para aquisição de saberes úteis no campo pessoal e no exercício pleno da cidadania.

2.2.2. A fundamentação para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

No percurso de resignificação da minha prática profissional, fez-se imprescindível um arcabouço teórico que pudesse redimensionar o ensino-aprendizagem de língua materna, auxiliando-me na elaboração de formas de ação que levassem meus alunos a ampliarem competências no uso da língua: na oralidade e na escrita, na leitura e compreensão dos textos que circulam em sociedade.

Para atender a esse fim, destaca-se, sobretudo, a importância de tal arcabouço (subseção 2.2.2.1) ter sido construído a partir da concepção interacionista da linguagem (TRAVAGLIA 2009), compreendendo-a como atividade discursiva e cognitiva, conforme o macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014, FAPEMIG CHE APQ 02584/14), no qual está inserida esta pesquisa, e de acordo com os documentos governamentais (subseção 2.2.2.2) elaborados para o ensino de LP.

2.2.2.1. O aporte teórico para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Como foi dito na introdução desta unidade, concebemos a linguagem como forma de interação – o que implica reconhecer que a língua que usamos não é simplesmente um meio de traduzir e exteriorizar pensamentos, sentimentos, ou transmitir informações, mas serve ao propósito de realizar ações conjuntas, partilhadas entre interactantes. Seus usuários “interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Com esta perspectiva, fizemos opções e estruturamos nosso trabalho defendendo o texto como unidade central do ensino de LP – conforme recomendam os PCN e outros documentos parametrizadores. Contudo, antes de prosseguirmos, procede explicitarmos o que entendemos como texto: “O texto é a manifestação do discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele” (FIORIN, 2012, p. 148).

Carecemos, então, de compreender o discurso como “um objeto linguístico e um objeto histórico” (FIORIN, 2012, p. 146), visto que se trata de uma construção linguística, com dada especificidade, mas que permite preenchimentos uma vez que nem tudo é dizível, mas se constitui na história, na relação com outros discursos. Portanto, essa relação dialógica nos permite conceber o texto como unidade “aberta”, que traz plurissignificações e vozes dos sujeitos envolvidos, marcados por ideologias, experiências, histórias.

Segundo Bakhtin (2003), o enunciado – que se manifesta na forma de texto, ou como diz o autor: “gênero do discurso” – é produzido por um falante que gera no outro (ouvinte/ receptor) uma “ativa posição responsiva” de concordância ou discordância (total ou parcial). Desse modo, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso)” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Todo enunciado, conseqüentemente todo texto, está inserido em uma cadeia de comunicação discursiva – os enunciados dialogam com outros, seus antecessores, aos quais respondem, e também com aqueles que lhes respondem. Logo:

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Com tal compreensão, em nossas etapas interventivas, centralizamos a aprendizagem de LP em narrativas mitológicas, representativas da beleza e diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, e estudamos formas de organização, mas também as nuances oriundas de seu caráter dialógico, enquanto manifestação motivada em uma esfera discursiva.

Equacionamos a isso, um estudo gramatical mais pertinente à vida dos alunos e mais integrado às demais áreas básicas em que se estrutura o ensino de língua materna – aprendizagem de leitura (compreensão de textos), produção de textos escritos e orais (TRAVAGLIA, 2009), cuidando sempre para não aderir a modismos e deturpar a vasta bibliografia sobre o ensino de LP de que hoje dispomos.

Assim recusamos dar continuidade – como ocorre ainda em muitas escolas – ao ensino de gramática primordialmente prescritivo, que estabelece formas linguísticas “corretas” e “boas” a serem reproduzidas, aponta regras e suas exceções para atingir esse fim, além de classificações e nomenclaturas a se memorizar, elegendo os mesmos tópicos gramaticais. Em outras palavras, seguindo o registro de Neder (1992, apud TRAVAGLIA, 2009, p. 102), recusamos uma gramática prescritiva “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente na linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”.

Na tentativa de superação dos equívocos supracitados, Miranda (2006) apresenta uma concepção de gramática baseada nos modelos sociocognitivos e interacionais da Linguística contemporânea:

Para os linguistas que se orientam por paradigmas que concebem a linguagem como forma de interação, as gramáticas que os falantes usam são muito mais que meras formas, que “corpos” separados de suas almas. São uma rede de construções (morfemas, palavras, sentenças, gêneros textuais), que vinculam forma e modos de significação semântico-pragmáticos (GOLDBERG, 1995; SALOMÃO, 1997, 2002, 2006), e servem às necessidades comunicativas. (MIRANDA, 2006, p.30)

Assim, alerta-nos para o reconhecimento de que o estudo gramatical deve considerar os usos e os significados produzidos na prática social. Adquirimos conhecimentos, compreendemos e armazenamos construções linguísticas no “jogo efetivo da linguagem”, ou seja, no convívio com as diferentes práticas de linguagem erguidas na cultura através dos usos. A partir disso, podemos realizar uma reflexão metalinguística em campos de saber (Conhecimento Fonológico, Conhecimento Morfológico, Conhecimento Morfosintático, Conhecimento Semântico, Conhecimento Pragmático) que nos permitam melhor observação dos fenômenos produzidos na diversidade de interações. Entretanto, a relação entre esses campos não pode ser pensada de modo isolado, como se fossem compartimentos autônomos (MIRANDA, 2006).

No que diz respeito às práticas de leitura, consideramos os apontamentos de Antunes (2009). A autora critica um cenário de leitura ainda presente em muitas escolas brasileiras que envolve (i) atividades de leitura como desempenho de habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem contar a dimensão da interação verbal, enquanto diálogo e encontro com o outro; (ii) atividades de leitura sem função, uma vez que aparecem desvinculadas dos diferentes usos sociais; (iii) atividades de leitura “sem gosto”, convertidas em “momento de treino, de avaliação ou oportunidades para futuras ‘cobranças’”; (iv) atividades de leitura centradas na localização de informações explícitas, ignorando, muitas vezes, elementos relevantes para a compreensão global do texto (ANTUNES, 2009, p. 27-28).

Como rota de mudança, a autora propõe conceber a leitura, primeiramente, como parte da interação verbal, que requer participação cooperativa do leitor, mas também orienta a vê-la como “atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2009, p. 70).

Partindo-se, assim, de uma concepção interacional de linguagem em que se afirma a construção dos sentidos como um processo de partilhamento entre interactantes, foi nossa tarefa mediar os caminhos de reconhecimento das pistas deixadas em cada texto e colaborar para que os alunos aprendessem – mediante sua experiência de vida, de cultura e de leitura – a desvelar, a inferir, por trás dessas pistas, os significados possíveis que cada texto sugere, esconde.

Além disso, as atividades de leitura foram utilizadas em sala de aula como uma forma de ampliação dos repertórios de informação, trazendo incorporação de novas

ideias, novos conceitos, oportunizando conhecer pessoas, lugares, objetos diversos. No plano literário, a leitura pôde implicar novas riquezas, favorecendo a **experiência do prazer estético**, o cultivo do gosto de ler para sentir e admirar. Aos discentes, devemos preservar o direito de “deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas” (ANTUNES, 2009, p.71).

Tal direito é colocado por Antonio Candido (2011) como bem incompressível – direito que não pode ser negado a ninguém. O autor defende que em uma sociedade justa que, assim como os bens que garantem decentemente a sobrevivência física, a fruição da arte e da literatura são necessidades profundas do ser humano e garantem a integridade espiritual.

Candido aponta-nos, dentre outras observações importantes, o poder humanizador da obra literária enquanto construção linguística, em que “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Em seu conteúdo e forma, o texto literário envolve-nos em um exercício de reflexão visto muitas vezes como perigoso ou contraditório, pois tanto pode revelar-se como elemento pacificador, que estimula uma abertura compreensiva para o semelhante e a sociedade, como um elemento perturbador, que leva à percepção de conflitos, situações de restrição de negação de direitos e causa efeitos que transcendem normas estabelecidas – para o autor, “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Assim, a Literatura, primeiramente compreendida como objeto de fruição estética, é capaz de promover a percepção de relações sociais, formas de poder e dominação, costumes de uma época, formação social em um dado contexto histórico, revelando-se em seu aspecto subversivo como arte da palavra, que leva a compreender “que a realidade em que vivemos não é natural nem é destino, mas é construção humana e poderia, portanto, ser alterada” (FIORIN, 2007, p. 106).

Em harmonia com tal visão, Cosson (2017) defende a ideia de leitura como um diálogo, assumindo como principal base teórica Bakhtin (1992, 1997). Nesta perspectiva, dentre outras experiências, pode o leitor “participar de um diálogo que vem sendo travado há muito tempo e continua aberto”, pode ainda dialogar com vozes de um passado recente ou remoto, adquirir consciência sobre si, o ser humano e o estar no mundo (2017, p. 36).

Neste processo relacional, também é possível criar vínculos entre o leitor e o mundo, o leitor e outros leitores. De acordo com o autor, a leitura confere acesso e participação em uma comunidade, ou em várias comunidades de leitores, em que decisões são tomadas coletivamente e o ato de leitura passa a ser “um processo de compartilhamento, uma competência social”. Por isso, considera que “quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação (...)” (COSSON, 2017, p. 36).

É, portanto, abraçando as ideias de participação e compartilhamento, que adotamos, com adaptações para a cena escolar, os círculos de leitura com fichas de função (DANIELS, 2002, apud COSSON, 2017) e outras estratégias para o letramento literário (apresentadas na seção 4.2 e, sobretudo, no Caderno Pedagógico).

Sabendo que o círculo de leitura é uma prática de leitura coletiva amplamente difundida, podendo ser compreendida e estruturada de formas diferentes, em vários lugares, julgamos pertinente explicitar o modelo por nós adotado. O primeiro ponto importante está no fato de realizarmos nossas leituras na escola, apontando para o caráter formativo, e o segundo, e principal, consiste na adoção de funções para a leitura (DANIELS, 2002, apud COSSON, 2017), buscando ampliar o horizonte interpretativo discente por meio do compartilhamento e do diálogo sobre as obras selecionadas.

Conhecendo os participantes (alunos, atores desta pesquisa), criamos etapas de preparação para a leitura e confeccionamos as fichas de função (vide Caderno Pedagógico) para que desenvolvessem a compreensão textual. Em seguida, realizamos compartilhamento das leituras e, por fim, os ajustes necessários para aprimorar a atividade.

Segundo Daniels e Steineke (2004, apud COSSON, 2017, p. 144), atividades de interação em grupo contribuem para a compreensão textual: (i) permitem “visualizar, conectar, questionar, inferir, avaliar, analisar, sumarizar e autoavaliar a leitura”, e (ii) desenvolvem habilidades sociais necessárias à participação em discussões, “a exemplo de saber a sua hora de falar, ouvir com atenção, manter o foco na obra, discordar com cortesia e cumprir as tarefas acordadas entre várias outras”.

Kato (1990), em uma abordagem essencialmente psicolinguística, ao revelar suas preocupações que parecem ainda muito pertinentes neste novo século, também

nos auxiliou no trabalho com a leitura. A autora tece comentários sobre uma aprendizagem meramente receptiva, em que os aprendizes são pouco desafiados e seus mestres, ansiosos por metodologias práticas e eficientes, mostram desconhecimento de princípios e estratégias distintas acionadas na atividade de leitura, em sua complexidade cognitiva.

Na proposição de alternativas, sabendo que não há resposta ou caminho único, Kato (1990) problematiza a ausência de objetivos claros nas atividades de leitura propostas pela escola:

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga ou geral. Ou ainda ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma. (KATO, 1990, p. 112)

Em conformidade com esse apontamento, adotando uma perspectiva interativa, Solé (1998, p. 22-23) discorre sobre a necessidade do leitor ativo, “que processa e examina o texto”, e sobre a necessidade de existir sempre um objetivo para conduzir a leitura. Logo, considera que “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura” e explica que, diante de idêntico conteúdo, dois leitores podem encontrar informações diferentes em virtude de serem guiados por finalidades de leitura diferentes. Por conseguinte, alerta-nos que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se tratar de ensinar crianças a ler e a compreender”. Ademais, destaca a importância dos conhecimentos prévios e das estruturas que organizam a informação escrita, sinalizando que, nas práticas de leitura, importa “tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

Para a especialista, é preciso ensinar, aos discentes, estratégias que os ajudem a utilizar o conhecimento prévio, a fim de que possam realizar inferências e acessar outros blocos de informação possíveis em dada leitura. Na contramão do “ler o texto e responder o questionário sobre ele”, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos (o que julga ser uma atividade de avaliação da compreensão leitora), oferece estratégias de compreensão para se realizar antes, durante e depois da

leitura. Antes de expor tais procedimentos, lembra-nos que a leitura deve ser, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa.

A partir disso, em linhas gerais, apresenta os seguintes procedimentos de leitura:

- I. **Ações prévias à leitura:** motivar os discentes; explicitar o(s) objetivo(s); atualizar seu conhecimento prévio através de antecipação do tema ou ideia central; ajudá-los a formular previsões, incentivando-os por meio de perguntas;
- II. **Compreensão durante a leitura:** na interação com o texto, cabe ratificar e/ou retificar antecipações realizadas antes da leitura; formular novas hipóteses e verificá-las ao longo do texto; construir progressivamente o sentido global do texto; reconhecer posicionamentos do autor e outras vozes no texto; em casos de real necessidade, recorrer à fonte especializada para solucionar dúvidas;
- III. **Momento posterior à leitura:** cabe “continuar compreendendo e aprendendo” através do compartilhamento de impressões a respeito do texto; da identificação da ideia principal trazida pelo texto; da elaboração de resumos; formulação e resposta a perguntas sobre o texto, enquanto estratégia de uma leitura ativa.

Em síntese, com base nos três trabalhos supracitados (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2009), concluímos que, da decodificação à construção/reconstrução de sentidos, é preciso se ensinar, considerando que nossos alunos estabelecem estratégias diferentes mediante objetivos e aprendem em prazos diferentes, conforme particularidades e experiências prévias.

No que concerne ao aprendizado da escrita, Antunes (2009, p. 25-27) constata que nas escolas essa atividade ainda é concebida como: (i) processo de aquisição da escrita que ignora a complexidade na construção e verificação de hipóteses de representação gráfica da língua; (ii) “prática de uma escrita mecânica e periférica”, preocupada com “erros de ortografia”; (iii) “prática de uma escrita artificial e inexpressiva”, em que se observam exercícios para formação de frases soltas, sem perspectiva de ordem, progressão, descontextualizadas; (iv) prática de uma escrita que não prevê função e valor interacional, sem recepção real, sem planejamento e revisão, voltada apenas para o treino de habilidades.

Como contraproposta, sugere (e adotamos) a priorização da escrita enquanto processo interativo, dialógico, dinâmico e negociável, ou seja, ato linguístico que pressupõe envolvimento entre sujeitos com intenções, objetivos comunicativos. Portanto, julgamos como impropério insistir em exercícios de escrita sem motivação, sem propósito funcional que faça sentido para o aluno, sem um interlocutor previsto, sem referência e orientações coerentes.

Antunes (2009) enfatiza que elaborar um texto escrito não se trata apenas de codificar ideias e informações por meio de sinais gráficos, “supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (ANTUNES, 2009, p 54).

Geraldi (2012, p. 64) também observa que a produção de textos na escola não atende às situações reais de uso da língua; são propostas demasiadamente artificiais cujo único leitor é o professor. Daí uma das razões para o caráter desestimulante que tal tarefa adquiriu – escrever para agradar o professor e obter uma boa nota; escrever e não alcançar o resultado esperado; não escrever! (Por não ter o que dizer ou não saber como fazer).

Enfim, podemos afirmar que as práticas educacionais ainda não permitem pleno ingresso no mundo da escrita. Persevera uma visão ancestral e preconceituosa de que escrever textos bem elaborados é um privilégio de mentes brasileiras bem-dotadas, de homens “letrados” que falam a língua “certa”.

No que concerne às práticas de oralidade, a escola parece apresentar a mesma ineficácia, especialmente em instâncias de uso público que exigem maior grau de formalidade e polidez na conversação.

Miranda (2005) evidencia a crise das práticas de oralidade nas estâncias públicas e seus desdobramentos na escola brasileira, considerando o caráter interacional e cultural da cognição humana e da linguagem. Desse modo, propõe ações pedagógicas voltadas para a compreensão dos limites do comportamento interacional e linguístico nas instâncias públicas e privadas, a partir de uma perspectiva cidadã.

Porém, nas salas de aula brasileiras, raramente os gêneros orais, com seus objetivos, papéis discursivos, elementos de organização e normatividades, são adotados como objeto de estudo. Ao contrário, o que se observa é a crença equivocada de alguns educadores que consideram estar trabalhando a oralidade

através de exercícios sobre variação linguística e nos momentos de participação oral (não sistematizada) através de comentários, observações sobre gêneros escritos.

Os estudos de Galvão e Azevedo (2015) mostram que os docentes, em sua maioria, ainda não assimilaram noções teóricas sobre a oralidade que os possibilitem contribuir com eficácia para a formação de alunos linguisticamente competentes. Assim, atentam para a necessidade de se elaborarem atividades exequíveis que contemplem a relação entre aspectos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, propiciando aos alunos vivências em atividades pedagógicas que lhes sirvam de subsídios nas práticas sociais da vida cotidiana.

No percalço desse intuito, recomendam a busca por parte dos professores 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, seminários, assembleias, entrevistas, relatos, apresentações de trabalho, entre outros.

Logo, mais uma vez, seja na produção de textos escritos ou orais, apresentase como alternativa viável o que Miranda (2006) apresenta-nos como estratégia de **Modelagem**. Recorrendo ao uso reiterado e diversificado de textos modelares orais, de modo organizado e processual, o professor ofertará, no campo da oralidade, padrões adequados de interação e de usos linguísticos, estratégias discursivas, papéis sociais e relações de assimetria e outras, a se compreender e “imitar”. No campo da escrita, o mesmo ocorrerá ao se revelarem estratégias de redatores proficientes que, gradualmente, contribuirão para a autonomia do aluno enquanto leitor e, logo depois, como modelo à produção de textos.

Assim, reconhecemos a importância deste arcabouço teórico, que procuramos adotar em cada proposição de nossa intervenção. Compreendemos que ações didáticas no formato de um conhecimento superficial, carregado de tendências e modismos, correm o risco de desenvolver práticas esvaziadas de significado – caminho que já percorremos e não desejamos repetir. Por isso, centramos nosso trabalho em situações de aprendizagem pautadas nos princípios e estratégias do construto dos autores eleitos.

Com essa consciência, avançamos na apresentação das bases documentais parametrizadoras desta proposta de intervenção (subseção 2.2.2.2).

2.2.2.2 Base documental para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

“Que professor de Português queremos formar?” – esta é a pergunta feita por Soares (2001). A autora responde a tal questão reportando à história da constituição da Língua Portuguesa como disciplina no Brasil e ao estatuto do “Professor de Português”, constituído a partir de fatores de natureza social, cultural, política e econômica (cf. subseção 2.2.1.1). Para ela, embora alunos e professores tenham mudado em virtude, sobretudo, da democratização do ensino, escola e objeto de ensino não acompanharam tais mudanças.

As perguntas e respostas trazidas por Soares (2001) nos provocam outros questionamentos e nos exigem repensar nossa prática profissional no ensino de LP, com os alunos do século XXI, em uma escola ainda presa a moldes de séculos passados.

Em torno de tais preocupações, o Estado brasileiro tem erigido um conjunto substancial de documentos parametrizadores do ensino de LP, em nível nacional, estadual e municipal. Tais documentos vêm incorporando, ao longo de quatro décadas, o discurso acadêmico sobre linguagem e ensino da língua materna, construído nas universidades brasileiras. De fato, tem cabido a pesquisadores deste campo a própria elaboração de tal conjunto de documentos. Daí a relativa “coerência” epistemológica de suas páginas. Relativa porque, “entre intenção e gesto”, o Estado brasileiro fica sempre, e cada vez mais, devedor.

Surgem, assim, os PCN de Língua Portuguesa (PCN, 1998) e, a partir dele, os CBC dos Estados e de muitos municípios. Nesta seção apresentaremos – dado o cenário desta pesquisa – os PCN (subseção 2.2.2.1) e o CBC do Estado de Minas Gerais (subseção 2.2.2.2).

Por outro lado, apesar de ter sido objeto de estudo durante a elaboração do presente projeto, não nos reportaremos à Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, homologada ao final de 2017, em sua terceira versão, para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tal opção, justifica-se pelo clima de incertezas oriundo de seu processo de homologação (após período de grande turbulência política), como também em virtude da prerrogativa de que há um período de transição de dois anos (2018-2019) para a implementação da BNCC em território nacional, considerando a necessidade de

reformulação de currículos, adesão e formação de professores, revisão de matrizes de avaliação, dentre outros.

Ademais, em nossa perspectiva, o documento é inovador em sua forma de organização e apresentação de competências e componentes curriculares, porém não há avanços substanciais no que concerne ao ensino de LP. Além disso, causou-nos estranheza, em sua versão disponibilizada pelo MEC no ano de aplicação de nosso projeto (2018), a ausência de bibliografia ou outra indicação explícita dos aportes teóricos utilizados na redação do componente Língua Portuguesa.

Portanto, pautamos nosso trabalho nos documentos aqui, cuidadosamente, apresentados, cujas bases e referências bibliográficas são explicitadas, possibilitando-nos um estudo mais confiável e aprofundado, e cuja adoção é consenso nas escolas, ainda que seu uso nas práticas de ensino-aprendizagem ocorra de forma superficial.

Por esse motivo, importa-nos reiterar que este projeto, numa **perspectiva autoral** e reflexiva, pretende retirar do campo do discurso vazio, ou simplesmente retórico, o que as bases documentais nos trazem de positivo, sobretudo no que diz respeito às habilidades de leitura, escrita e oralidade e às práticas metalinguísticas (conforme, buscamos demonstrar no capítulo 4, sobre a intervenção). Acreditamos, que ampliando as práticas de letramento, como está previsto nos documentos a seguir, através de **atividades pautadas na cooperação** entre os pares e no **protagonismo discente**, estaremos contribuindo para a plena participação das práticas discursivas no **exercício da cidadania**.

2.2.2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os PCN constituem-se como um documento voltado para uma reorganização do ensino de língua materna da Educação Básica em uma nova realidade social, fruto da democratização do ensino, da industrialização e urbanização crescentes, e também influenciado pelas novas tecnologias e pelo pensamento globalizado – fatores que acarretaram em ampliação da utilização da escrita e expansão dos meios de comunicação.

Assim, almejando orientar o professor para atender às demandas dos sujeitos da contemporaneidade, o supracitado documento opta por uma concepção de

linguagem interacionista, o que implica reconhecer o caráter processual dos fenômenos linguísticos e impõe um novo olhar sobre os conteúdos de aprendizagem, provocando uma significativa mudança nos “fatores internos” (cf. 2.2.1.1, SOARES, 2001) à disciplina LP.

Logo, se antes era preciso ensinar regras e exceções da variedade padrão, agora é responsabilidade da escola contribuir para que todos os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania, ou seja, cabe muni-los de competência linguística para buscar, aceitar ou refutar informações, expressar e defender pontos de vistas, compreender, encantar-se e engendrar cultura, enfim, interpretar e produzir os diversos textos que circulam socialmente, assumindo a palavra, na forma oral e escrita, como cidadãos (PCN, 1998).

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”. Nesse viés, o texto é apontado como a “unidade básica de ensino”, organizado dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística (PCN, 1998, p. 22). Assim, a noção de gênero, constitutiva do texto enquanto prática social, deve ser tomada pelo professor como objeto de ensino, observando-se função, regularidades, relevância social. E, na seleção de textos, orais e escritos, os PCN recomendam “aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a **fruição estética** dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (1998, p. 24, grifos nossos).

Cumprindo ainda seu papel orientador, os PCN enfatizam que é dever da escola educar para a oralidade, é preciso realizar um trabalho sistematizado em torno de diferentes gêneros orais, de modo a desenvolverem habilidades para dar conta das múltiplas exigências das práticas de linguagem em instâncias públicas, como requer o exercício da cidadania. As inúmeras situações sociais que se constituem fora dos muros da escola (encontros institucionalizados, defesa de direitos e a argumentação na conquista de benefícios, oportunidades de estudo ou emprego, entre outras) exigem compreensão de cena, comportamento e uso linguístico adequado, uma aprendizagem de procedimentos que “dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (PCN, 1998, p. 25).

Quanto aos gêneros escritos, o documento critica a escolha dos gêneros por sua extensão, a preferência por textos curtos ou o uso de fragmentos de textos maiores, como tentativa de facilitação para os leitores iniciantes. Sugere-se a aproximação desses leitores a textos de qualidade, argumentando-se que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (PCN, 1998, p. 25).

Na proposição de trabalhos com o texto literário, pontuam-se suas especificidades estéticas na representação e mediação entre o sujeito e o mundo, imagem e objeto e também na criação de outros objetos e mundos possíveis. Dado o tipo particular de uso da linguagem, compete também ao professor esclarecer sobre a liberdade que pode ter o texto literário, para romper com os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos da língua para se obterem efeitos sonoro, rítmico ou de sentidos. E, nessa perspectiva de reinvenção, mediação e fruição estética, propõe-se a formação de leitores sensíveis às sutilezas, inovações, particularidades, intenções do fazer literário. (PCN, 1998).

Outro importante aspecto tratado nos PCN são as implicações da questão da variação linguística, fenômeno que deve ser entendido como aspecto próprio de constituição das línguas, o que acarreta na convivência de variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes fatores: de faixa etária, de gênero, geográficos, socioeconômicos e contextuais. Por isso, refutam-se as considerações pejorativas para as variedades não padrão da língua e, ao contrário do empenho para se suprimir o dialeto do aluno, motivam-se a aquisição (no sentido de extensão) e o domínio de outras modalidades de fala e padrões de escrita.

De modo detalhado, o documento ainda projeta quadros com indicação de gêneros, que podem servir de referência nas práticas de leitura, agrupados de acordo com sua circulação social: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Para as práticas de produção, utiliza o mesmo critério, porém exclui o campo publicitário e reduz o número de gêneros privilegiados para tal trabalho.

Em suma, o documento traz encaminhamentos possíveis para a ampliação da competência discursiva nas práticas sociais para exercício pleno da cidadania, mas fica a cargo do professor, observando também as proposições do documento curricular de seu município ou estado, cuidar das ações diagnósticas, das seleções

de textos, do planejamento, articulação, repetição/progressão de atividades e da constante avaliação.

Ainda que as orientações deste documento tenham a direção apontada pelo discurso acadêmico e, representem, sem dúvida, um avanço em relação às anteriores “grades” de ensino em que as listas de tópicos gramaticais se constituíam como objetos de aprendizagem, o Estado brasileiro – cujos programas no campo educacional são, via de regra, interrompidos por governos subsequentes – não avança de modo a propiciar aos profissionais da educação condições efetivas de se apropriarem de novos saberes para sua prática. Desgastados ante seu estatuto social e, nesta nova era líquida (BAUMAN, 2001), premidos pela opacidade de valores que permeia as instituições, incluindo a escola, professores raramente dispõem de tempo, formação, condições psicológicas e financeiras para que sua prática alcance a beleza teórica e a suposta eficiência de ensino de LP presentes nos documentos governamentais.

Com essa consciência, passamos ao CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais.

2.2.2.2.2 O CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais

Em consonância com os PCN, numa tentativa de reorganização mais local do ensino de língua materna, apresenta-se o CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, também elaborado em convergência com a vasta bibliografia produzida, desde as últimas décadas do século XX, sobre ensino de LP, por linguistas em especial dos campos da Linguística Aplicada, Teoria de Gêneros Discursivos e da Linguística Textual. Dada sua procedência, o CBC se ergue sob a mesma perspectiva epistemológica dos PCN, defendendo uma perspectiva de linguagem como interação, constitutiva de nossa identidade enquanto seres humanos. Nesse viés, a LP define-se como atividade constitutiva de nossa identidade sociocultural e o texto como objeto de ensino da disciplina (CBC, 2007).

O documento estabelece, então, que:

Ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa

visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. (CBC, 2007, p. 12)

Com tal compreensão, o CBC pretende orientar para que as aulas de LP desenvolvam capacidades de uso da língua, em diferentes gêneros de discursos, principalmente nos gêneros do domínio público que exigem o uso da variedade padrão em registro formal. Explicita que “é preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc.” (CBC, 2007, p. 13)

Assim, essa proposta curricular para o ensino de LP organiza-se fundamentalmente em três eixos: Eixo Temático I - Compreensão e Produção de Textos; Eixo Temático II - Linguagem e Língua; Eixo Temático III - A Literatura e outras Manifestações Culturais.

O primeiro, voltado para a compreensão e produção de textos orais e escritos, divide-se em Tema 1 (indica gêneros, subtemas e tópicos de estudo dos gêneros) e em Tema 2 (indica tópicos de estudo de dois suportes, denominados subtemas, respectivamente: jornal e livro literário – sem impedir que o professor utilize outros suportes).

Com base nessa divisão, o Eixo I prevê competências e habilidades para desenvolver leitura autônoma, como: (i) reconhecer contextos de produção e pactos de recepção; (ii) reconhecer objetivos comunicativos; (iii) reconhecer tópicos e subtópicos discursivos, tratamentos dados a um mesmo tópico discursivo; (iv) integrar informações e realizar inferências, (v) usar dessas e outras estratégias na produção de textos que circulam em sociedade.

O segundo, reafirmando a concepção de “língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (CBC, 2007, p. 55), trata de conhecimentos fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos. E vislumbra, pelo menos, duas formas de trabalho com a língua: (i) fazer de seus tópicos extensão do Eixo I e/ou relacioná-los com habilidades do Eixo III, ou (ii) organizar unidades temáticas em torno de seus próprios tópicos. Vale ressaltar que, em ambas as formas, fica a cargo do professor planejar levando em conta os conhecimentos prévios e as necessidades de seus alunos.

O terceiro eixo propõe a leitura de mitos e símbolos presentes na Literatura e o diálogo destes com outras manifestações culturais, para, assim, promover (i) a fruição estética; (ii) o reconhecimento e a participação de pactos propostos por diferentes

gêneros literários, (iii) o reconhecimento do texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias, (iv) o reconhecimento de mitos e símbolos nas diferentes mídias da cultura contemporânea, (v) o posicionamento crítico frente a ideologias veiculadas pelos mitos da tradição ou pelas adaptações contemporâneas, dentre outras competências (CBC, 2007, p. 63).

Uma vez apresentadas tais orientações, não há modelos ou especificações que apontem de modo mais claro o agir pedagógico. O documento segue trazendo sugestões para que professores e alunos realizem a autoavaliação – instrumento que deve ser recorrente no processo ensino-aprendizagem – e, na sequência, segue a bibliografia em que o professor toma conhecimento do aporte teórico que viabilizou a construção do currículo mínimo sugerido.

Repete-se, pois, o modelo nacional. Por um lado, um documento coerente, na medida em que propugna uma direção sociopolítica e cultural humanitária para o ensino de LP, apontando ainda caminhos não coercitivos para os docentes conduzirem suas práticas pedagógicas. Por outro, um Estado (MG) que, como a maioria, ignora o estatuto de fragilidade econômica, cultural e de formação de seus docentes.

Assim, o professor, que por sua formação diferenciada (e não são muitos, dada a forma como se constituem as licenciaturas), estiver ambientado às discussões dessa fundamentação teórica poderá agir de maneira autônoma, visto que, embora existam indicações de gêneros, conteúdos, habilidades e números de aula por habilidades, não há determinações fixas para seleção de gêneros, divisão dos conteúdos por bimestres e por séries, ou sequenciação dos conteúdos para uma progressão de habilidades realmente efetiva.

Entretanto, para os professores de LP que desconhecem os embasamentos teóricos e metodológicos subjacentes ao documento, pululam perguntas do tipo: “E agora?”; “O que fazer?”. Então, talvez por esse desconhecimento – e pelas condições adversas de trabalho – acabam se prendendo aos modelos didáticos com os quais foram educados e julgam conhecer.

Outra questão a ser considerada, dada a formação precária de professores e/ou suas condições de trabalho, é que a abertura permitida por tais documentos não consegue, necessariamente, evitar que se repitam os mesmos conteúdos, tratados da mesma forma, ano após ano, sem se construir uma reflexão vertical acerca do

currículo, o que pode resultar em um currículo amiadado ou fragmentado e desarticulado (BARBOSA, 2000).

No período de 2010 a 2014, como possível resposta a essas questões e dificuldades, o CBC foi revisado e atualizado. Em sua apresentação, explicita a pretensão de “tornar visível para o (a) professor (a) o foco e os objetivos de sua atuação” e a expectativa de “deixar mais claro o que deve ser ensinado e construído no campo das competências cognitivas e socioemocionais, garantindo a formação integral do aluno: ética, estética e política” (CBC, 2014, p. 5).

Ao longo do documento, após afirmar a continuidade das concepções adotadas e o que traz de inovação em relação ao documento anterior, CBC 2007, a proposta atualizada oferece quadros e explicações como tentativa de melhor auxiliar o professor na prática em sala de aula.

De modo sucinto, podemos dizer que há nesta nova versão a inclusão de dois campos: um com orientações pedagógicas mais detalhadas e outro campo – em substituição à quantidade de aulas por habilidades – com a “gradação Introduzir, Aprofundar, Consolidar (IAC)” para o desenvolvimento de habilidades ao decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental (CBC, 2014, p. 7). De acordo com o novo documento, tais orientações não são para limitar o trabalho em sala de aula, devendo servir como indicações de possibilidades às quais o professor somará sua experiência, seu olhar sobre as necessidades de seus alunos e sobre os conhecimentos por eles alcançados. Quanto à gradação IAC, essa proposta alerta que a adoção de tal tríade poderá ser flexibilizada conforme desempenho discente e, mediante avaliação do processo de aprendizagem, caberá ao professor fazer retomadas de conteúdo e outras intervenções necessárias.

3. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O docente como ator participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; anima; utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles.

André Morin

Visando à construção de um **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula de LP, esta proposta de pesquisa desenha-se pelo seu **caráter interventivo**, buscando colocar em relevância as quatro categorias norteadoras de sua ação: **Autoria docente, Protagonismo discente, Rede de cooperação e Modelagem** (cf. subseções 2.2.1.1, 2.2.1.2, 2.2.1.3, 2.2.1.4).

Tais fundamentos implicam a assunção de um feixe de ações interventivas que se delinea pelos seguintes aspectos centrais:

- (i) **não pontual**, isto é, a intervenção não pode ser entendida como uma mera interferência, como a busca de soluções pontuais para a sala de aula, mas sim como uma busca processual de caminhos e respostas para as questões emergentes neste espaço;
- (ii) **perspectiva participativa**, o que significa o envolvimento em um processo de reflexão contínuo – antes, durante e depois da ação – por parte de seus atores, **professor-pesquisador** e seus discentes, **protagonistas** desta pesquisa.

A articulação de tais aspectos constitui-se como eixo das mudanças de nosso ato pedagógico, o que, em termos de paradigma metodológico, define uma escolha – a **Pesquisa-ação** (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011).

Assim, no presente capítulo, a partir deste eixo, apresentamos (seção 3.2) o tripé metodológico que fundamenta nosso processo interventivo – o **Estudo de Caso** (subseção 3.2.1), a **Pesquisa-ação** (subseção 3.2.2) e a **Narrativa**, tomada como instrumento de pesquisa diagnóstica e avaliativa (subseção 3.2.3).

Na seção de abertura (3.1), trazemos o **lócus investigativo** eleito para este projeto e, na seção 3.3, são apresentados os **instrumentos investigativos** na etapa diagnóstica e ao fim da etapa interventiva – um questionário semiaberto voltado para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (subseção 3.3.1) e os relatos de

experiências discente, o primeiro com função diagnóstica e o segundo com função avaliativa (subseção 3.3.2). Por fim, um instrumento reflexivo auxiliar utilizado ao longo de todo o processo interventivo pelo professor-pesquisador e pelos discentes – o Diário de Bordo – é abordado na seção 3.4.

Cabe ainda pontuar que tanto o tripé metodológico eleito como os instrumentos investigativos definidos nesta pesquisa foram constituídos em nossa rede de professores-pesquisadores, servindo aos projetos que nos antecederam em nosso macroprojeto (cf. Introdução). Por reconhecermos tamanha validade para o cenário educacional, replicamos tal caminho, com o aprofundamento **autoral** de nossa experiência de leitura e de nossa ação interventiva.

3.1 O *lócus* investigativo

O *lócus* investigativo desta pesquisa-ação é uma turma com vinte e nove (29) alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Santos Dumont (MG) em que atuei como professora de Língua Portuguesa, ministrando 5 aulas por semana.

Esta escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental – respeitando os ciclos de escolaridade como bloco pedagógico sequenciado, Ciclo Intermediário (6º e 7º ano), Ciclo de Consolidação (8º e 9º ano) – e o Ensino Médio. Além disso, oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de Sala de recursos para quaisquer dessas etapas de escolaridade, conforme a necessidade discente.

Os alunos são oriundos do próprio bairro em que a escola se situa – bairro Córrego do Ouro, considerado o maior do município – e de suas adjacências, como os bairros Nossa Senhora Aparecida, Ponte Preta, e de localidades da zona rural. São alunos, segundo a proposta pedagógica¹ (PPP, Identificação, p. 5), provenientes, em sua maioria, da rede municipal de ensino, com baixo rendimento escolar e reduzida participação familiar, em função de fatores socioeconômicos e, em alguns casos, registra-se alto risco de vulnerabilidade social.

É notório que na região em que se situa esta escola, como em outros pontos da cidade, vêm crescendo os casos de violência e de marginalidade associada ao

¹ O projeto político-pedagógico (PPP) da escola está sendo estudado e atualizado em alguns pontos pela equipe gestora, especialistas e professores.

tráfico de drogas. Contudo, observamos algumas ações que buscam oferecer formação esportiva a fim de agregar valores positivos aos adolescentes do bairro, como a Escolinha de Futebol do Cruzeiro (time de futebol do bairro), que atende a vários alunos da escola, e a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente da Comarca de Santos Dumont (CRIAP), com treinos de *badminton*, todas as terças-feiras nas dependências escolares. A escola contava, ainda, com aulas de basquete, capoeira, *jiu-jitsu* e fanfarra musical pelo programa Escola Aberta, porém passaram a não acontecer em virtude do fim do repasse de verbas estaduais.

Todavia, importa registrar que a escola, em sua rotina, não apresenta ambiente de violência; casos esporádicos ocorrem e não são negligenciados. Em tal postura, dispomos, contudo, apenas de métodos corretivos; precisamos unir esforços para a promoção do diálogo e de uma cultura de paz, conforme consta no PPP da escola.

Tal documento (PPP, p. 4) apresenta os seguintes objetivos gerais:

- 1º Promover a **aprendizagem**, considerando como conhecimentos básicos o bom desempenho na prática da leitura e da escrita e no letramento e raciocínio matemático, em vista dessa utilização nas práticas sociais do dia a dia;
- 2º Desenvolver uma liberdade responsável para aprender a pesquisar, bem como, divulgar a cultura, o pensamento científico e outras formas do saber;
- 3º Oportunizar o pluralismo de ideias, concepções e sistemas, possibilitando, aos discentes, um agir crítico dentro de um princípio democrático;
- 4º Diminuir a evasão escolar e a distorção idade-série, através de ações e projetos interventivos;
- 5º Manter um ambiente harmonioso entre todo o corpo docente e discentes.

Esses objetivos ainda não se configuram como uma realidade escolar. Embora o índice de reprovação (que gera a distorção idade-série e, em alguns casos, a evasão) tenha diminuído consideravelmente, sabemos que temos muito a avançar para promover a aprendizagem.

Outro ponto merecedor de consideração no interior desta escola – principalmente no turno matutino, em que funcionam as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e as turmas do Ensino Médio – é o número crescente de professores que reclamam do desinteresse e/ou da indisciplina, da apatia, do vocabulário restrito, da “defasagem de conteúdo”, da dificuldade de “fazer esses meninos reagirem”, de envolvê-los com as atividades propostas.

Como constatação desta realidade, temos os últimos resultados disponibilizados da avaliação PROEB (2016): avaliando alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o percentual de proficiência em Língua Portuguesa no ano de 2016 para nossa escola foi de 224.8, ficando abaixo da média obtida pela SRE de Juiz de Fora (247.9), da qual fazemos parte, e do Estado (250.1). Comparando o resultado da escola em anos anteriores, observamos uma queda de proficiência acentuada: em 2011, obtivemos 256.7; em 2012, 250.0; em 2013, 229.9; em 2014, 227.3; em 2016, 224.8 – a queda de proficiência também é observada nos números da SRE e do Estado, porém de forma atenuada.

Quanto à sua estrutura física, a escola possui uma infraestrutura bem cuidada, com boas instalações, contando com 10 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de Informática com 12 computadores em uso, 1 anfiteatro, 1 sala de recursos para o AEE, 1 sala de professores com banheiro, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 sala de ATB Financeiro (Assistente Técnico de Educação Básica), 1 sala de supervisão, 1 cozinha, 1 depósito de merenda e de material de limpeza, 1 sala com armários para uso da equipe de ASB (Auxiliar de Serviços de Educação Básica) e parte do material de limpeza, 1 pátio coberto onde funciona o refeitório, 1 quadra esportiva coberta com dois vestiários, 2 banheiros no corredor central para uso discente. Há pontos que carecem de pequena reforma e melhor ventilação – existem ventiladores apenas na sala dos professores e na sala da direção, que foram adquiridos via ação colaborativa docente, que pretende se estender a outras salas e ambientes da escola.

No que diz respeito especificamente ao perfil dos alunos do 8º ano, sujeitos desta ação interventiva, é possível afirmar que apresentam uma conduta respeitosa em relação aos professores e aos demais funcionários da escola, não havendo entre eles comportamento acentuadamente agressivo (é notada, em alguns alunos, atitude de desprestígio do outro ou deboche).

No ano letivo de 2017 (outubro/ novembro), desenvolvemos nesta turma (então 7º ano do Ensino Fundamental, com a maior parte dos alunos que cursaram o 8º ano em 2018) um projeto da disciplina Ensino de Gramática do PROFLETRAS² em que nos valem de um instrumento de investigação diagnóstica (ANEXO 1), cujos resultados nos permitiram antecipar um conhecimento significativo sobre o perfil dos

² Disciplina ministrada pela Professora Doutora Neusa Salim Miranda, em 2017, sobre o Ensino de Gramática, com base em uma abordagem reflexiva que contempla a historicidade gramatical e, sobretudo, os usos gramaticais a fim de promover competência linguística nas práticas sociais.

sujeitos participantes deste novo projeto. É o que passamos a apreciar, de modo sucinto, a partir dos gráficos a seguir:



Gráfico 1 – Trabalho da disciplina Ensino de Gramática

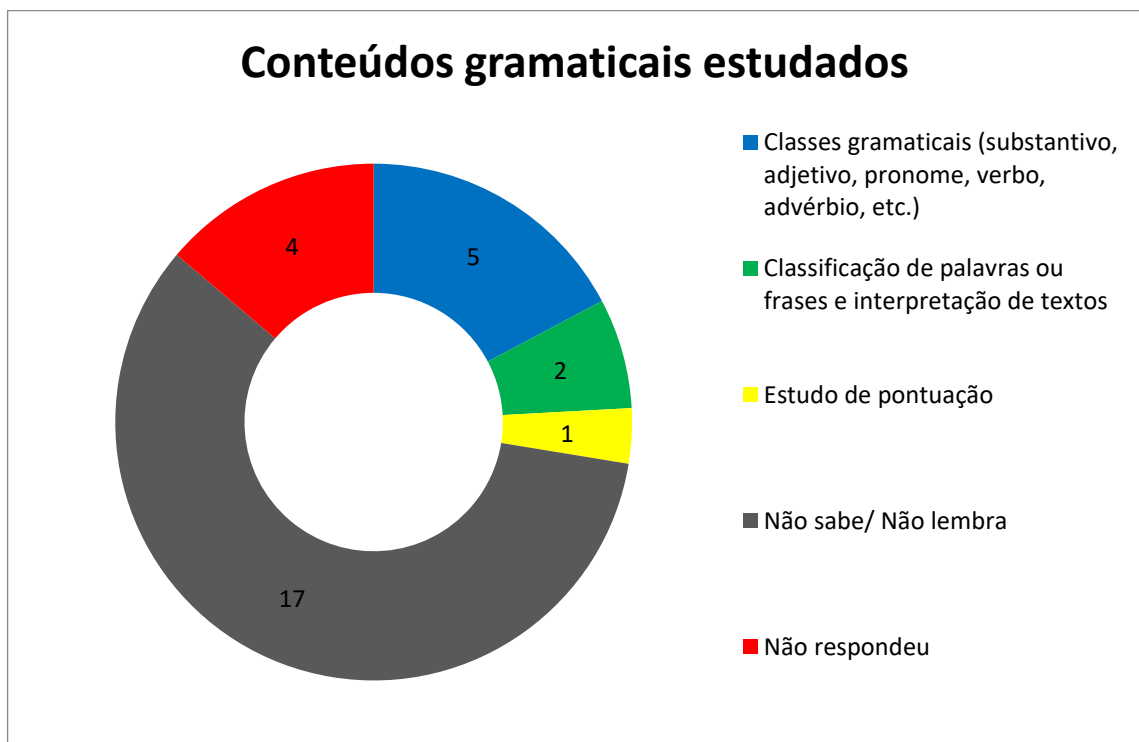


Gráfico 2 – Trabalho da disciplina Ensino de Gramática

De acordo com os gráficos produzidos e os resultados obtidos no projeto da disciplina supracitada, também levando em conta os relatos escritos durante a discussão sobre os gráficos, constatamos que, nos gráficos referentes ao sentimento em relação à disciplina LP (Questão 1, ANEXO 1), os resultados negativos foram superiores aos indicadores positivos. Consideraram a disciplina chata, difícil, rigorosa, com muitas regras e revelaram o sentimento de incapacidade durante as aulas de LP (gráfico 1). No segundo gráfico, sobre o ensino de gramática (referente à Questão 4, ANEXO 1), observamos que mais de 50% da turma não se lembrava dos conteúdos gramaticais estudados. Em geral, durante apresentação e interpretação dos gráficos, disseram sentir-se “presos”, “obrigados”, desmotivados ou entediados, e desqualificados para entender e memorizar tantas regras – o que para mim emergiu como principal elemento indicativo da urgência de mudança.

Os alunos, indagados, deixaram transparecer outros valores, como laços de amizade, e o estabelecimento de relações de grupos por afinidade. Entretanto, minhas observações apontavam àquela altura (e antes da aplicação do projeto) que não existiam laços cooperativos enquanto grupo discente, e ocorriam situações de competitividade e vaidade, o que provocava o silêncio de muitos alunos por timidez ou por medo do julgamento alheio e/ou, principalmente, pelo sentimento de incapacidade. O que observei ainda – e que mobilizou este projeto – foi uma conduta de desinteresse, ou rejeição, pelo conteúdo de Língua Portuguesa, uma vez que não se sentiam capazes diante uma língua tão difícil, ou como a fazemos parecer, dentro do modelo de ensino de língua conteudista e transmissivo.

Logo, com tal consciência em relação ao perfil de meus alunos, ergo breves considerações sobre a minha prática, visto que também estou entre os sujeitos investigados nesta pesquisa.

Sou professora de LP há pouco mais de dez anos na rede pública de ensino. Nesse ínterim, lecionei para turmas do ensino regular da Educação Básica e para turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, mais recentemente, vivi experiências na rede privada para o ensino regular e em cursos preparatórios para concursos e vestibulares. Graduada pela UFJF, ao final de 2007, e pós-graduada em LP, em 2010, na modalidade Ensino à distância, pelo Instituto Prominas, compreendo minha formação nos moldes de “racionalidade técnica – aprender primeiro e praticar depois” (MIRANDA, 1998, p. 293), com fins de assegurar a transmissão de conhecimentos teóricos. E também me reconheço como parte do contingente de

professores oriundos das classes populares, menos letradas (MIRANDA, 1998; SOARES, 2001), que em conjunto com outros fatores de ordem econômica, política e social, projetou mudanças desfavoráveis no estatuto do professor.

Entretanto, vale informar que, em período entre o fim da graduação e início da pós-graduação, recebi contribuições para o germinar de um professor reflexivo e autoral durante estágio de monitoria no Colégio de Aplicação João XXIII. Neste período, foram muitas luzes acesas – mas meu clarão foi bastante paulatino e inconstante na prática. Compreendia as teorias estudadas e discutidas coletivamente, porém, fora do Colégio de Aplicação, em virtude de mitos em torno do currículo e cobranças no âmbito escolar (que hoje percebo como não fundamentadas), não as aplicava.

Assim, nesta trajetória, julgo ter sido bastante oscilante. Houve momentos em que usei de autonomia, olhar e escuta para as necessidades discentes e lecionei para tentar supri-las, ampliar habilidades linguísticas e conferir segurança na participação social – foram tentativas pedagógicas muito intuitivas e pouco fundamentadas nas teorias de ensino de LP. Contudo, em muitos momentos, assumi postura cômoda, ou melhor, excludente e covarde, omitindo-me, privilegiando currículos e ensinando gramática normativa³ para grupos minoritários dentro da sala de aula, deixando à margem muitos alunos, sem condições de avançar nas competências exigidas numa sociedade letrada.

Por isso, diante desses apontamentos, assumi, como meta do presente projeto, a **ressignificação e consolidação da minha identidade profissional**, à medida em que aprimorava a minha relação com o objeto de ensino, a LP, e me tornava **autora** da minha prática resgatando a **autoridade docente**. E, com essa perspectiva, ciente também dos desconcertos da vida líquida-moderna (cf. BAUMAN, 2001), busquei neste projeto interventivo reverter o discurso discente de aulas como obrigação, sem serventia prática, para um discurso de liberdade responsável, produtiva e **cooperativa**. Tive (e terei!) como meta transformar o cenário de apatia e desinteresse em lugar de **protagonismo**, suprimindo o sentimento de incapacidade e estimulando

³ Conforme Travaglia (2009, p. 30) uma gramática que apresenta e dita normas, “aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua [...] Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.”

uma postura ativa na aquisição de capacidades no uso da língua para o exercício da cidadania.

Uma vez reconhecido este compromisso, passemos à apresentação do aporte metodológico deste projeto de pesquisa.

3.2 O aporte metodológico

A seguir, serão apresentadas as bases metodológicas deste trabalho, que se configura como um Estudo de Caso, de natureza interventiva, e adota também a concepção de Pesquisa-ação em sua postura de participação integral dos envolvidos em vias de mudança. Ademais, considera-se, para completar o tripé de fundamentos metodológicos, o relevo do uso da narrativa como método de pesquisa, útil na compreensão da experiência dos discentes sobre sua história como alunos de LP.

3.2.1 O Estudo de caso

Segundo Yin (2001), muitas são as maneiras de se fazer pesquisas em Ciências Sociais. Há estudos de casos, experimentos, levantamentos, pesquisas históricas, análises de informações em arquivos, estratégias várias que apresentam vantagens e desvantagens no tratamento de um fenômeno ou objeto de pesquisa.

Para o cientista social, o Estudo de caso diferencia-se das demais pesquisas em função da lógica de planejamento e metodologia, a qual prevê as condições contextuais como pertinentes a seu objeto de estudo. Um experimento, por exemplo, separa um fenômeno de seu contexto, podendo dedicar atenção a apenas algumas variáveis. Os levantamentos, outro exemplo, podem até tentar dar conta de fenômeno e contexto, porém sua capacidade de investigação do contexto é limitada, já que seu elaborador esforça-se ao máximo para limitar o número de variáveis a serem analisadas. Em contrapartida, o Estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Na avaliação de Merriam (1988, apud ANDRÉ, 2005), o conhecimento produzido a partir de um Estudo de caso é mais concreto e mais contextualizado, uma vez que se configura na experiência real. Além disso, encontra-se mais voltado para a interpretação do leitor e baseia-se em populações de referência determinadas pelo leitor, diferentemente da pesquisa tradicional em que o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência.

Todavia, críticos dos estudos de caso alertam para uma suposta falta de rigor metodológico, fruto de possíveis influências da subjetividade do investigador, de base insuficiente para generalizações e/ ou de sua extensão que demanda muito tempo para 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 mais uma vez aos estudos de Yin (2001), é possível compreender que cada tipo de pesquisa empírica 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 a que se pretende chegar, podem ocorrer etapas principais, incluindo a coleta e análise de dados relevantes.

Em uma visão complementar, Bassegy (2003, apud ANDRÉ, 2005, p. 30-31) pontua que em um estudo de caso educacional, realizado com delimitação de tempo e espaço, o pesquisador precisa coletar dados suficientes para: (i) explorar aspectos significativos do caso; (ii) criar interpretações possíveis; (iv) construir um relato que tenha valor; (v) comunicar, de forma convincente, esse relato; (vi) fornecer pistas de modo que outros pesquisadores possam validar, ou contestar, os resultados ou construir interpretações alternativas.

Portanto, em consonância com os autores citados acima, procuramos definir este projeto de pesquisa como um estudo de caso pautado em perguntas do tipo “como” e “por quê” (cf. YIN, 2001) – (i) “Por que falantes de língua materna não se sentem competentes no estudo e utilização da própria língua?”; (ii) “Como criar um Ambiente de Aprendizagem de LP?”; (iii) “Como promover uma educação linguística cidadã na contemporaneidade?”.

Por conseguinte, tivemos um espaço definido e um tempo delimitado: uma sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública, com 29 alunos, em que ocorreu ação interventiva elaborada por professora-pesquisadora, com aplicação

durante o segundo semestre do ano letivo de 2018. Tal ação – ancorada, sempre que possível, nos estudos de casos-piloto do nosso macroprojeto (cf. seção 2) que possibilitaram antecipar algumas situações a serem enfrentadas na pesquisa – primou por alcançar generalizações analíticas que conduzissem à construção de um ambiente propício à aprendizagem de LP.

Assim, por se tratar de um estudo de caso em que o pesquisador é também sujeito de análise — uma professora-pesquisadora que reflete sobre sua própria prática —, esta pesquisa se define ainda como Pesquisa-ação, conforme passamos a apresentar.

3.2.2 A Pesquisa-ação

A Pesquisa-ação caracteriza-se como uma metodologia estratégica, aplicada em diferentes campos de atuação, com fortes potencialidades na Educação no sentido de fortalecer o desenvolvimento de professores-pesquisadores que buscam, através da ação investigativa e reflexiva, aprimorar seu ensino, a fim de que “os alunos aprendam mais e cooperem entre si na aquisição de conhecimentos” (MORIN, 2004, p. 22). Para um cenário educacional complexo, correspondendo às necessidades do presente Estudo de Caso de natureza interventiva, este paradigma metodológico parece fornecer as ferramentas investigativas mais adequadas.

Este tipo de pesquisa diferencia-se claramente da pesquisa científica tradicional, à medida em que investiga e, ao mesmo tempo, altera o que está sendo investigado. A Pesquisa-ação também se distingue por aproximar teoria e prática e por limitar-se pelo contexto e pela ética da prática.

Assim, conforme Morin (2004):

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

Logo, no processo de análise das questões que emergem do campo de pesquisa, o autor pontua como relevante a adoção de uma perspectiva de desenvolvimento em espirais, que permite a revisão constante do planejamento e da ação. Essa característica confere dinamicidade e maior eficácia à pesquisa, como também oportuniza a seus atores engendrar uma identidade com postura ativa e reflexiva. Nessa configuração, procuram explorar de modo consciente novos caminhos para melhorar a qualidade das intervenções (MORIN, 2004).

Nas palavras de Thiollent (2011):

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 2011, p. 55)

Desse modo, é possível vislumbrar, para o início da ação, uma fase exploratória e, para o final, um relato de divulgação de resultados. Entretanto, não é possível ordenar e estabelecer rigidamente os temas intermediários no constante vaivém de análise. Geralmente, quando os planejadores da Pesquisa-ação elaboram *a priori* uma organização em fases, precisam infringir a ordem devido a problemas não previstos que surgem no percurso do processo de pesquisa (THIOLLENT, 2011).

Outro ponto fundamental das pesquisas consiste em avaliar a participação dos envolvidos – denominados na Pesquisa-ação como atores.

Ademais, considerando que nossa proposta interventiva objetiva a participação de todos, atende-nos o que Morin (2004) defende como Pesquisa-ação Integral (PAI). Segundo o autor, a PAI é uma prática coletiva com um ideal a ser atingido: a participação crescente em todos os níveis do processo em curso visando à mudança.

Através de seus estudos, junto a outros pesquisadores, na década de 80, pôde chegar à seguinte definição:

A PAI é aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até a co-gestão. (MORIN, 1986, p.331, apud MORIN, 2004, p. 60)

Tal definição está inserida em um paradigma socioconstrutivista, em que a pesquisa de campo ocorre por meio de métodos mais qualitativos ancorados em teorias bem fundamentadas. Nesse processo, 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).

No que diz respeito ao contrato aberto e formal entre os atores, vale esclarecer que a preferência pelo modelo não estruturado deve-se à preocupação de garantir as discussões subsequentes ao planejamento inicial da pesquisa. E, nesse sentido, sua abertura está prevista, por exemplo, na análise das necessidades, nos questionamentos, na coleta de dados, na interpretação e revisão das informações a partir das significações das ações. Todavia, é ideal que o contrato seja constituído de modo formal com termos claros e explícitos, com ideologia coerente aos objetivos da pesquisa, buscando uma linguagem comum que se aplique ao conteúdo e às significações das estratégias – mas sem perder de vista o caráter de negociação, ou entendimento, entre os atores (MORIN, 2004).

Para Jean Dubost (1983, p. 516, apud MORIN, 2004, p. 62), o contrato requer ainda a existência de um ponto comum entre o pesquisador participante e os outros atores. Nesses termos, não se aplica falar em assistência ou consulta; entende-se que é preciso uma motivação em comum que efetue a negociação. Assim preconiza-se que “os atos da intervenção não são definidos por encomenda, mas por negociação entre as diferentes partes integrantes”.

Portanto, adotando, sobretudo, a implicação de participação efetiva de todos os envolvidos e o compromisso com a mudança, apontamos um fator relevante que, para o *lócus* investigativo aqui apresentado (subseção 3.1), qual seja a possibilidade de enfrentamento do sentimento de incapacidade discente e/ ou docente nas aulas de LP, seja o desejo de romper com o ambiente de tédio e desinteresse, fatos que podem ainda ser considerados como ponto comum de motivação na negociação.

Conforme Nóvoa (2007), é descabido continuar aceitando que parte dos discentes esteja fadada ao insucesso no processo ensino-aprendizagem. O professor precisa comprometer-se, **ressignificar sua identidade profissional**, recorrer a formas de instrumentalização de sua prática para que seja eficaz e abrangente. “Não se pode apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. É importante que

as crianças saiam da escola com um patamar comum de conhecimentos” (NÓVOA, 2007, p. 8).

Com esse compromisso ético, buscamos orientar nossa ação. Segundo El Andaloussi (2004, p. 139), “a pesquisa-ação é um paradigma favorável ao desenvolvimento da ação, da ciência e da participação do cidadão na vida da cidade”. Sem deturpar os papéis sociais da escola, mas buscando dar voz, poder de criação e capacidade de decisão, foi nosso objetivo subtrair a passividade e fomentar as iniciativas na construção da aprendizagem, respeitando a história de vida e, conseqüentemente, o ritmo de cada um.

Traçamos, então, a terceira base metodológica deste trabalho.

3.2.3 A Narrativa como instrumento investigativo

Segundo Cunha (2009), as narrativas podem ser utilizadas tanto quanto instrumento como método de uma pesquisa educacional, uma vez que possibilitam ao pesquisador capturar a essência da experiência humana em sua constituição, aprendizagem e transformação. Ademais, esclarece que ao narrar o ser humano experimenta o mundo, produz e compartilha conhecimentos.

Assim, é importante considerar que as práticas narrativas são próprias da nossa cultura à medida que “(re)constroem nossas experiências e organizam nossas ações, nossa percepção de mundo e nossas ficções identitárias” (FABRÍCIO e BASTOS 2009, p. 41-42, apud LIMA, 2014, p. 90). Em outras palavras, as narrativas dão materialidade ao discurso cotidiano e também às realidades sociais – quem somos, quem são os outros e o que fazemos no mundo. Por tais razões, tornaram-se método eficaz para (re)produzir práticas sociais e, ao mesmo tempo, uma teoria para investigar uma área particular da realidade social (THREADGOLD, 2005, p. 262, apud LIMA, 2014, p. 90).

Contudo, segundo Pineau e Le Grand (2012), importa problematizar a visão falsamente simples de que a vida é uma história – ainda que muitos procurem concebê-la assim. Para os autores:

Querer fazer da sua própria vida uma história, é querer ter acesso à historicidade, ou seja, à construção pessoal de sentido a partir dos sentidos estabelecidos, dos não-sentidos e dos contra-sensos que escandem e

balizam a experiência vivida dos intervalos, nascimento e morte, organismo e meio ambiente. (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 111)

Trata-se, portanto, de um exercício complexo de revisão de múltiplos acontecimentos, com continuidades e descontinuidades a serem articuladas, promovendo um bem-estar relativo gerado pela tomada de consciência crítica e reflexiva por meio de sua expressão, ou melhor, um exercício de autoexpressão que impulsiona o autoconhecimento e meios de emancipação. Nessa perspectiva, “o que está principalmente em questão é menos a história como produto acabado do que a possibilidade de expressão que permite sua construção; ou seja, um acesso à historicidade” (PINEAU e LE GRAND, 2012, p. 110).

Por fim, pode-se ainda pensar que as narrativas funcionam como bússolas que indicam alguns pontos de exploração, configuram-se como indicador visível, ou audível, de uma identidade, relativa, porém específica, proveniente de diferentes experiências vividas (PINEAU e LE GRAND, 2012).

Desse modo, neste estudo, buscamos compreender a Narrativa 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 tal razão, adotamo-la como um recurso na construção dos dados para a investigação e reflexão (LIMA, 2014).

Com base em tal pensamento, tomamos discursos discentes, em forma de narrativas (Relato de experiências), como material indicativo de experiências do processo ensino-aprendizagem de LP. 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. Acreditamos, então, que, na forma de relato, o discente possa ser intérprete de si mesmo e refletir sobre os fatos que compõem sua própria história, podendo ainda confrontá-los com outros fatos trazidos por histórias que estão à sua volta.

Seguimos, pois, com a apresentação dos dois instrumentos de pesquisa utilizados na etapa diagnóstica inicial e do instrumento de pesquisa com fins avaliativos adotado após etapa interventiva.

3.3 Os instrumentos de investigação na etapa diagnóstica e ao fim da etapa interventiva

Para análise diagnóstica, adotamos os seguintes instrumentos:

- (i) Um questionário semiaberto com o objetivo de levantar indicadores das práticas socioculturais e alguns aspectos do perfil socioeconômico dos discentes participantes da pesquisa;
- (ii) Uma proposta de produção de um relato escrito sobre as experiências desses sujeitos participantes enquanto alunos de LP ao longo dos seus anos de escolaridade.

Ao final da etapa interventiva, adotamos novamente uma proposta de produção de relato escrito discente, porém, agora, voltada para a reflexão sobre as experiências vividas durante o período de intervenção de nossa pesquisa (segunda semana de agosto à primeira do mês de dezembro de 2018).

3.3.1 O questionário semiaberto – Instrumento 1

O primeiro instrumento da etapa diagnóstica aplicado aos discentes foi um questionário semiaberto (ANEXO 2), produzido por pesquisadores de nosso macroprojeto (cf. seção 2.1, BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018) que, por sua vez, buscaram seguir o modelo elaborado em trabalhos anteriores da mesma rede de pesquisa, em sua etapa inicial, dentro do PPG Linguística (BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013). O questionário em questão passou por pequenas alterações visando à melhor adequação ao contexto dos sujeitos investigados no presente projeto.

Tal ferramenta procurou investigar práticas de letramento, hábitos culturais individuais ou junto à família, escolaridade e ocupação profissional dos pais e outros aspectos socioeconômicos. Com base em seus resultados, foi possível traçar um perfil-síntese dos discentes que, somado à análise preliminar do segundo instrumento, contribuiu para a elaboração de nosso processo interventivo.

3.3.2 Os relatos de experiências discente – Instrumentos 2 e 3

O segundo instrumento utilizado na etapa diagnóstica investigou experiências dos atores enquanto estudantes de LP, considerando toda a sua trajetória escolar. Para tal feito, recorreremos mais uma vez a modelo de projeto anteriores (SOUZA, 2016; FREITAS, 2018), que revisamos e replicamos a seguir:

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 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 experiências no processo de construção do **Ambiente de aprendizagem** de LP.

Caro(a) aluno(a),

No primeiro 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 de mais uma etapa 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 segundo semestre do ano letivo.

Conte-nos tudo que julgar importante!

Os relatos resultantes de ambos os instrumentos investigativos foram analisados pela Semântica de *Frames* em seu projeto lexicográfico *FrameNet* (cf. seção 2.1), trabalho este desenvolvido por bolsistas de Iniciação Científica vinculadas a nosso macroprojeto (cf. seção 2.1) que, por não conhecerem os sujeitos cujas experiências estão em análise, conseguiram fazer deste método científico de natureza semântica o mais objetivo possível.

Para gerar um panorama de compreensão deste trabalho, descrevemos, a seguir, pontos essenciais nos procedimentos de análise dos relatos discentes:

- (i) etiquetação - organização do *corpus* em análise, etiquetando os atores alunos de modo a preservar sua identidade. Optou-se por numeração em

- ordem crescente: A8-1 (Aluno 1 do 8º ano); A8-2 (Aluno 2 do 8º ano); A8-3 (Aluno 3 do 8º ano); sucessivamente;
- (ii) descrição - a tarefa de descrever os *frames* emergentes no discurso discente ocorreu através do levantamento de unidades lexicais (ULs) e de unidades construcionais (UCs) nos relatos em análise;
 - (iii) quantificação - a análise quantitativa dos *frames* procedeu conforme o conjunto de ocorrências de ULs e UCs descritas, dado em porcentagens (vide subseções 4.3.1 e 4.3.2)
 - (iv) interpretação dos resultados - os *frames* das cenas evocadas pelos relatos discentes foram interpretados, como já anunciado, pelo aporte da Semântica de *Frames* e de leituras de outros campos do conhecimento, como o da Educação, Sociologia e Antropologia Evolucionista (cf. cap. 2).

3. 4 O diário de bordo

A pesquisa que se volta para análise constante de escolhas e ações durante o processo interventivo reflete a preocupação de seus atores em reforçar e desenvolver aspectos positivos, como também, o empenho de superar deficiências e eliminar fatores impeditivos de bons resultados. Assim, nessa perspectiva de reflexão e melhoria da prática, os diários de bordo, ou diários de pesquisa, apresentam-se como forma eficiente de contornar problemas, de melhor traçar e compreender vieses e de registrar pequenas observações para conclusões futuras (MORIN, 2004).

Para Bortoni-Ricardo (2008), os diários são práticas de letramento bem consolidadas em nossa cultura, portanto considerados instrumentos favoráveis devido à familiaridade e credibilidade erguidas culturalmente durante séculos. São também uma prática muito familiar aos professores, que precisam conciliar atividades de pesquisa às atividades de docência.

Como não se enquadram em uma estrutura rígida, os diários de bordo podem variar conforme intenções de seus autores, no entanto, a literatura especializada oferta sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns são descritivos de experiências; faz-se o registro das atividades antes que detalhes importantes sejam esquecidos. Além disso, falas significativas dos atores sociais devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. A esse tipo de registro nas

pesquisas é de suma importância somarem-se as anotações com sequências interpretativas, que trazem avaliações e especulações a fim de permitirem ao professor-pesquisador desenvolver teorias e estratégias para a ação que está interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008).

Assim, para o professor-pesquisador:

A releitura das notas de um diário é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória. O diário pode incluir também notas teóricas, que ajudam o professor a construir sua teoria, bem como notas sobre a sua metodologia já posta em prática, ou propostas para uma atividade futura. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47)

Morin (2004) pontua que descrever o campo em Pesquisa-ação possibilita, aos atores, emitir seus pontos de vista sobre dimensões que envolvem o processo e explicar o sentido dado à ação empreendida por eles. Para o autor (2004, p. 158), refletir sobre ações e dados coletados não é um meio de se chegar ao consenso, trata-se, na verdade, de um modo de “agregá-los em um mosaico que leve à compreensão do sentido dos acontecimentos observados”.

Portanto, conforme as razões apresentadas, e em consonância com o macroprojeto (cf. Introdução), adotamos o diário de bordo para uso docente, uma vez que se constitui como forma de registro capaz de levar à melhoria da prática profissional. De igual modo, propusemos e motivamos a adoção dos diários de bordos pelos discentes, já que, além da propriedade de reflexão e reelaboração de ações, fomentam a tomada de posição diante de valores que podem agir como elementos determinantes do contexto em que se realizam ações.

Assim, os discentes, em sua maioria, adquiriram o hábito de registro em seu diário de bordo, apresentando relatos, observações, inserções de textos de outra natureza (poética, por exemplo), desenhos e outras imagens, opiniões sobre as vivências em sala de aula de LP e valores que prezam para vida.

Por meio desses momentos para registro e reflexão, conquistamos postura mais crítica, paralelamente a uma ação guiada por objetivos de aprendizagem que se intensificou, tornando-se mais coletiva e compromissada.

4 PROJETO INTERVENTIVO: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO

*Lendo, fica-se a saber quase tudo,
Eu também leio, Algo portanto saberás,
Agora já não estou tão certa,
Terás então de ler doutra maneira,
Como, Não serve a mesma para todos,
cada um inventa a sua, a que lhe for própria,
há quem leve a vida inteira a ler
sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura,
ficam pegados à página,
não percebem que as palavras são apenas pedras
postas a atravessar a corrente de um rio,
se estão ali
é para que possamos chegar à outra margem,
a outra margem é que importa*

José Saramago

Pensado a partir de muitas leituras, tendo por meta “chegar à outra margem”, o presente capítulo apresenta o projeto de intervenção desenvolvido em minha sala de aula, de forma não pontual (cf. cap. 3), durante o segundo semestre do ano letivo de 2018, para 29 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Tal projeto, visando à construção de um **Ambiente de aprendizagem** em minha sala de aula de LP, por caminhos éticos e estéticos, está fundamentado nas quatro categorias – **Autoria e Autoridade docente, Protagonismo discente, Rede de cooperação e Modelagem**, descritas na subseção 2.2.1 – e na equação do aporte teórico para o ensino de LP, conforme subseção 2.2.2.1, com a base documental apresentada na subseção 2.2.2.2.

Suas ações interventivas levaram em conta os resultados provenientes dos Instrumentos 1 e 2 de pesquisa (o questionário semiaberto e o relato de experiências, encontrados, respectivamente, nas subseções 3.3.1 e 3.3.2) como indicadores para o planejamento de estratégias, voltadas para a ressignificação de minha prática docente e para a superação do estado de desinteresse discente e/ou sentimento de incapacidade no estudo de língua materna.

Logo, passemos à leitura diagnóstica dos dados advindos da análise dos Instrumentos 1 e 2 (seção 4.1), à apresentação das ações interventivas (seção 4.2) e, por fim, à análise dos resultados provenientes dos Instrumentos 2 e 3 (seção 4.3), que serviu para avaliação do processo interventivo. Vale ainda destacar que o passo a

passo de nossa intervenção, com justificativas, comentários, quadros avaliativos, fotos, páginas dos diários de bordo e atividades realizadas pelos alunos, está disponível no Caderno Pedagógico a que se vincula este documento dissertativo (cf. Introdução).

4.1 A análise dos dados – Ação diagnóstica inicial

Nesta etapa, como anunciado, realizamos estudo interpretativo dos dados obtidos por meio dos Instrumentos de pesquisa 1 e 2 (subseções 3.3.1 e 3.3.2), voltados, respectivamente, para o perfil socioeconômico e cultural dos discentes e para as experiências enquanto alunos de LP em toda a trajetória escolar.

O objetivo principal foi traçarmos um diagnóstico inicial mais preciso de nosso *locus* investigativo, de forma a melhor compreendê-lo e, assim, elaborarmos uma proposta de intervenção mais significativa, à medida que considera características, valores e experiências vividas pelos sujeitos pesquisados.

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. Já a reflexão posterior (subseção 4.1.2), é proveniente de análise embrionária do Instrumento 2.

4.1.1 O perfil socioeconômico e cultural dos discentes

Para mapear a realidade socioeconômica e cultural dos discentes, seguimos o percurso pensado por outros trabalhos de nosso macroprojeto (cf. Introdução) e realizamos pequenas alterações no questionário semiaberto, Instrumento 1 desta pesquisa (cf. subseção 3.3.1), a fim de torná-lo mais adequado aos sujeitos investigados.

Responderam a este instrumento 29 alunos que integram o 8º ano em questão. Os resultados obtidos foram agrupados em três categorias que explicitamos a seguir:

- 1) Perfil dos alunos: (i) Dados gerais: Sexo/ Faixa etária/ Etnia/ Orientação religiosa; (ii) Práticas culturais e de letramento; (iii) Avaliação pessoal de

- comprometimento com as tarefas escolares; (iv) Frequência de práticas sociais realizadas em família; (v) Trabalho remunerado; (vi) Usos da tecnologia (computador e celular); (vii) Atividades de lazer;
- 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:

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

FAIXA ETÁRIA	%	SEXO	%	ETNIA	%	ORIENTAÇÃO RELIGIOSA	%	REPROVAÇÃO	%
12 anos	20,69	Feminino	51,72	Branco	27,58	Católico	58,62	Nunca	96,55
13 anos	75,86	Masculino	48,28	Pardo	44,83	Evangélico	37,93	Uma vez	3,45
15 anos	3,45			Preto	24,14	Não tem	3,45	Duas vezes	0
				Indígena	0			Três vezes/mais	0
				Amarelo	0			Não respondeu	0
				Não Responderam	3,45				

TABELA1- DADOS GERAIS DO PERFIL DISCENTE

Com a leitura desses dados, verificamos que a maioria dos discentes se encontra na faixa etária de 13 anos (75,86%), idade considerada mais adequada para quem está cursando o 8º ano do Ensino Fundamental – mostrando, como consta nos objetivos do PPP da escola (cf. seção 3.1), efetiva diminuição da distorção idade-série.

Existem apenas dois alunos em idade acima da prevista para série; uma aluna por precisar interromper os estudos e um aluno por ter sido reprovado na série em questão.

Quanto ao sexo dos participantes, notamos o equilíbrio entre o número de meninos (48,28%) e meninas (51,72%), havendo uma pequena predominância feminina. E, no item etnia, temos uma heterogeneidade em que há maior predomínio dos que se autodeclararam pardos (44,83%), seguidos pelos autodeclarados brancos (27,58%) e, depois, pelos autodeclarados negros (24,14%). No que diz respeito à orientação religiosa, quase em sua totalidade, os discentes afirmam professar uma religião, porém não é possível perceber grande diversidade; existem apenas discentes católicos (58,62%) e evangélicos (37,93%).

Tais dados impuseram o necessário trabalho com a diversidade de identidade dos sujeitos na construção das Redes de Cooperação em um **Ambiente de aprendizagem** em nossa sala de aula.

A tabela seguinte traz a frequência das práticas de leitura e os suportes mais utilizados para esse fim e visou ao reconhecimento de práticas de letramento dos alunos de modo a, em nossa ação interventiva, explorar o Velho, o conhecimento dominado pelo aluno, para ancorar o Novo, o conhecimento cuja aquisição é estimulada pelo grau de novidade de um texto modelar (cf. subseção 2.2.1.4).

	Livro	HQ	Jornal Online	Jornal Impresso	Revista Online	Revista Impressa	Blogs	Posts	Mensagens
Frequentemente	27,59%	13,8%	3,45%	0%	3,45%	0%	31,03%	51,72%	89,65%
Raramente	68,96%	44,83%	48,28%	31,03%	34,45%	48,28%	44,83%	34,48%	6,9%
Nunca	3,45%	41,37%	48,28%	68,97%	62,1%	51,72%	24,14%	13,8%	3,45%

TABELA 2 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA

Embora a escola conte com uma biblioteca de amplo acervo e as práticas de leitura de livros paradidáticos sejam estimuladas por seus professores, deparamo-nos

com a informação de que **a maioria dos discentes raramente se dedica à leitura de um livro (68,96%) e outros 3,45% nunca o fazem, o que perfaz um total 72,41%**. O suporte HQ, apreciado por adolescentes e crianças de gerações passadas, não encontra adesão no grupo investigado: raramente leem (44,83%) e muitos nunca leram (41,37%).

Acerca da leitura de textos informativos, observamos que alguns raramente leem textos em suportes dessa categoria e a maioria não lê, como se observa no seguinte recorte da tabela: (i) 68,97% nunca leram um jornal impresso – apesar de constar no CBC de Minas Gerais o trabalho com o suporte jornal (CBC, 2014, Tema 2: suportes, p.18); (ii) 62,1% nunca leram uma revista *on-line*; (iii) 51,72% nunca leram uma revista impressa.

Em contrapartida, observamos que tais alunos são leitores frequentes de *posts* (51,72%) e de mensagens nas redes sociais (89,65%). O que nos permite afirmar que os discentes têm acesso às mídias digitais, contudo não se interessam por assuntos veiculados pela grande imprensa, parecem restringir o uso da *internet* à troca de mensagens e leitura de *posts*.

Por isso, constatamos que o **celular é a tecnologia mais utilizada pelos discentes e que a mídia digital é o meio em que as práticas de letramento ocorrem de forma frequente**. Tais dados convocaram-nos a pensar como canalizar esse tipo de leitura presente no cotidiano discente para produzir conhecimentos que elevassem seu desempenho nas práticas sociais de uso da língua dentro e fora da escola, a partir de variadas formas de interação que não se reduzam apenas aos suportes da *internet* voltados para interação *on-line* em um determinado “grupo de amizades”⁴.

Coube-nos ainda pensar nas práticas de leitura pouco frequentes e não diversificadas no universo de letramento dos alunos. Por isso, em nossa ação interventiva, buscamos **desenvolver o hábito pela pesquisa e problematizar a super oferta de informações na contemporaneidade**, consideramos possível recorrer à *internet* como meio rico para a pesquisa, orientando nossos discentes na aquisição de competências leitoras para que saibam comparar, avaliar, filtrar informações e construir posicionamentos (ações no Caderno Pedagógico, Etapas 1 e 2). De igual modo, preocupamo-nos em **ampliar o letramento literário pelo princípio**

⁴ O termo “grupo de amizades” aqui se refere aos grupos formados nas redes sociais por interesses comuns, como amigos do *facebook* e contatos da lista do *what’s App*.

da fruição e promover o encontro engajado com visões de mundo e valores que podemos ter acesso através da leitura, combatendo, talvez, a ordem narcisista condicionada por pressões sociais imediatas e outras arraigadas de preconceito ou sentimento de superioridade (motivação para ações elaboradas no trabalho com narrativas mitológicas, cf. seção 4.2 e Caderno Pedagógico).

Na sequência, de modo a compreender melhor o modo de inserção dos alunos no mundo da *internet*, indagamos acerca das práticas de letramento realizadas pelos discentes no computador. Para tal questão, marcaram mais de uma alternativa, gerando um total de quarenta e sete (47) respostas; portanto, o universo considerado para o cálculo de porcentagens na tabela a seguir foi o número de respostas, não coincidindo com o número de alunos, vinte e nove (29) – universo considerado nas tabelas anteriores. Os resultados para esta tabela foram:

Navegar por <i>sites</i> ou redes sociais	36.17.%
Assistir a vídeos <i>online</i>	19.14%
Digitar trabalhos escolares	14.89%
Jogar ou desenhar	14.89%
Pesquisar informações	8.52%
Enviar e receber <i>e-mails</i>	2.13%
Fazer cursos à distância	2.13%
Não tenho computador	2.13%

TABELA 3 – ATIVIDADES FEITAS NO COMPUTADOR

Mais uma vez o uso de redes sociais aparece como prática preponderante – 36,17% usam o computador para navegar por *sites* ou redes sociais. Na sequência, notamos o interesse em assistir a vídeos *online* (19,14%), a digitação de trabalhos escolares (14,89%), a prática de jogar ou desenhar (14,89%), a busca por informações (8,52%) e outros resultados menos significativos.

A tabela seguinte está atrelada à mesma questão investigativa: as práticas de letramento realizadas pelos discentes, porém agora através do celular. Como na tabela 3, teremos um universo diferente do número de alunos, visto que realizam mais de uma função neste aparelho. Assim, para essa questão, tivemos 59 respostas,

quantitativo considerado para as porcentagens da próxima tabela. Mesmo com a mudança do equipamento utilizado, os dados apresentados são muito semelhantes:

Navegar por <i>sites</i> ou redes sociais/aplicativos	35.6%
Assistir a vídeos <i>online</i>	20.35%
Jogar ou desenhar	15.25%
Conversar através de ligações	13.55%
Pesquisar informações	13.55%
Não tenho celular	1.7%

TABELA 4 – ATIVIDADES FEITAS NO CELULAR

Embora o celular tenha sido inventado para a interação por forma de ligações, observamos que tem agora como principal finalidade a conversação nas redes sociais. Criando um pequeno pódio classificatório, temos: em 1º lugar, “Navegar por *sites* ou redes sociais/aplicativos” com 35.6%; em 2º lugar, “Assistir a vídeos *online*” com 20.35%; em 3º lugar, “Jogar ou desenhar” com 15.25%.

No gráfico a seguir, encontramos as atividades de lazer eleitas pelos discentes. Como nas tabelas anteriores (3 e 4), os discentes apresentaram mais de uma atividade para os momentos de lazer, gerando, assim, cento e cinco (105) respostas distribuídas em vinte (20) itens. Para o cálculo de porcentagens, foi preciso considerar, novamente, o número de respostas ao invés de considerar o número de alunos.

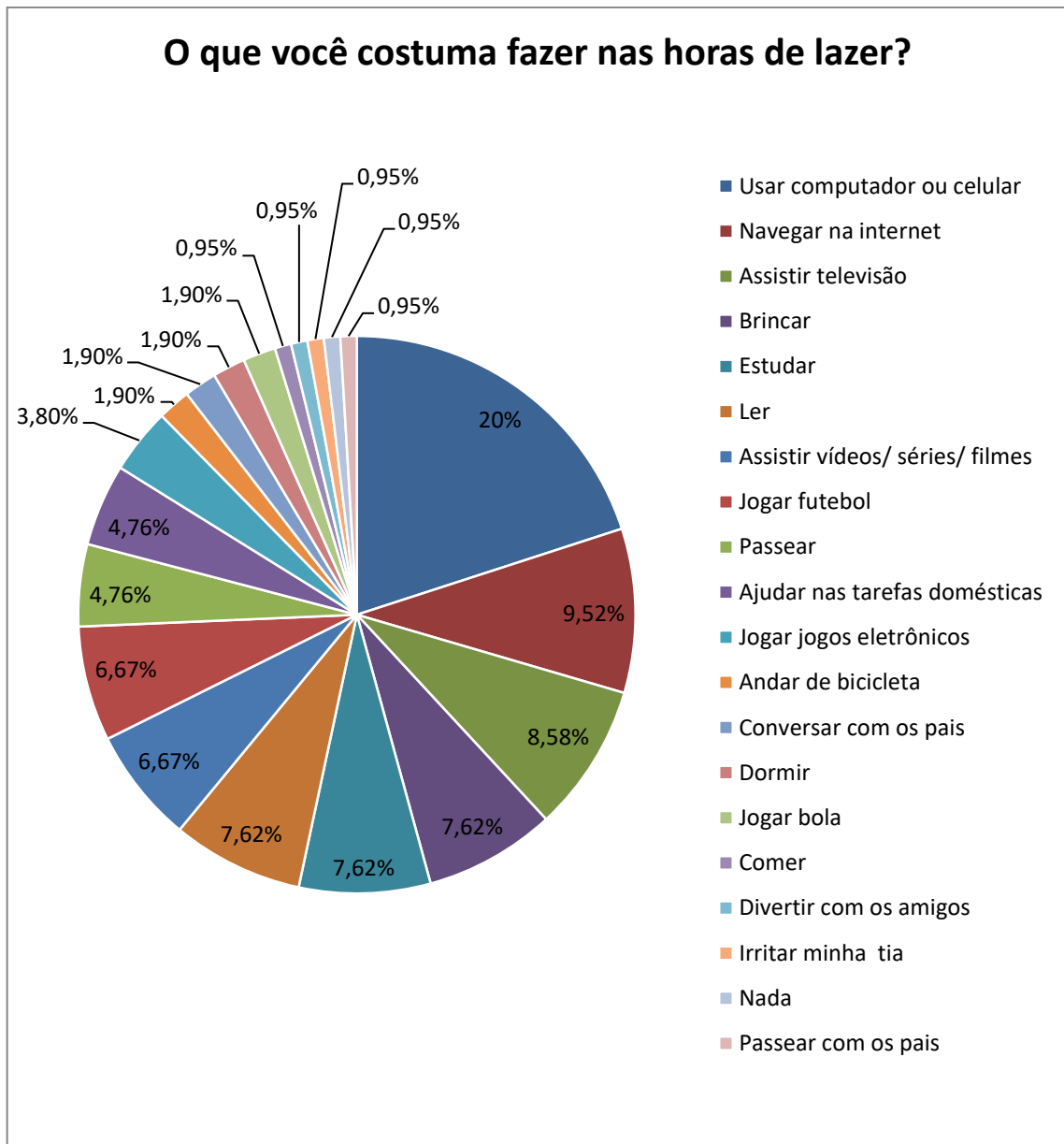


GRÁFICO 1 – ATIVIDADES NAS HORAS DE LAZER

Novamente temos um domínio das tecnologias digitais: 20% das respostas discentes representam a preferência por utilizar o computador ou celular como forma de lazer e 9,52%, segundo maior índice do universo considerado, preferência por navegar na *internet*. As outras atividades mais expressivamente apontadas pelos participantes foram: “assistir à televisão” (8,58%); “brincar” (7,62%); “estudar” (7,62%); “ler” (7,62%). O gráfico traz ainda outras atividades, com menor expressividade.

Esse aparente cenário de mudança nos hábitos e no gosto dos adolescentes, seja no lazer (como mostra o gráfico 1), ou nas formas de letramento (tabela 2), não parece ser um mero recorte comportamental isolado, podemos acreditar que se trata

de um resultado massivo da nova geração, nascida a partir 1998 até os dias atuais, fortemente influenciada pelo advento de tecnologias, do uso da *internet* e de seus meios de comunicação em rede (TAPSCOTT, 2010).

Com certeza, a escola, ao atender a esse novo perfil, precisa considerar as novas formas de interação humana, já que interferem nas formas de ler, interpretar e agir sobre um mundo cada vez mais globalizado. Segundo (ROJO, 2012), a escola tem à sua frente o desafio de trabalhar com os multiletramentos⁵, partindo das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa), considerando gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, contudo, envolvendo agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural discente para novos letramentos.

Nas palavras de Freire (2016, p. 35), “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. A escola encaminha-se para o “pensar certo” à medida que busca conhecer, desenvolver a escuta e dialogar de modo crítico-reflexivo, para não se render a extremos que levem ao risco irresponsável ou à manutenção de ideologias e métodos que não atendem ao novo perfil discente.

Buscando tecer o perfil dos alunos a partir das suas relações familiares, a próxima tabela traz a frequência com que realizam algumas práticas sociais na companhia de seus responsáveis. Miranda (2005, cf. subseção 2.2.1.1) discorre sobre a perda da voz primeira – a voz dos pais em detrimento da dos filhos – em muitas famílias e atribui às práticas de convivência, em situações familiares e em instâncias públicas, uma oportunidade de exercício de tais hierarquias de papéis, de modo a se estabelecerem os limites de cada um em prol de todos.

Nessa direção, Bauman (2001) alerta para alta de sentimentos hedonísticos e para a ordem do “eu primeiro” como marcas de nosso tempo, fatos que nos fazem cogitar sobre a disputa de desejos entre pais e filhos e, até mesmo, sobre a sobreposição da vontade dos filhos.

A próxima tabela ajuda-nos a compreender um pouco da relação de convivência entre pais e filhos:

⁵ Rojo (2012) diferencia o conceito de letramentos (múltiplos) do conceito de multiletramentos. O primeiro refere-se à variedade das práticas letradas; já o segundo, à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Ir à igreja/instituição religiosa	58.62%	31.04%	10.34%	0%
Conversar sobre a escola	48.28%	20.68%	27.59%	3.45%
Assistir a programas na TV	41.38%	41.38%	13.79%	3.45%
Assistir a filmes/séries na TV	37.93%	44.83%	10.34%	6.9%
Fazer as refeições à mesa	37.93%	48.28%	6.9%	6.9%
Assistir a noticiários na TV	24.14%	44.83%	17.24%	13.79%
Ouvir programas no rádio	6.9%	10.34%	31.04%	51.72%
Ouvir noticiário no rádio	3.45%	27.59%	24.14%	44.83%
Ir a shows de música ou dança	3.45%	17.24%	31.04%	48.28%
Ir ao teatro, museu ou exposições de arte	0%	17.24%	17.24%	65.52%

TABELA 5 - ATIVIDADES REALIZADAS COM OS RESPONSÁVEIS

Quanto à hierarquia de papéis e vivências de cenas públicas, os dados trazidos, nessa tabela, permitem-nos tecer um panorama positivo à medida em que percebemos **boa frequência de participação dos pais ou responsáveis na vida dos filhos nos itens seguintes** – 37,93% dos participantes sempre sentam à mesa com os pais para fazerem as refeições e 48,28% relatam que tal prática ocorre às vezes; ademais, 48,28% (quase a metade) têm responsáveis que sempre conversam sobre a escola e 27,59% (menos de 1/3 da turma) raramente conversam; e 58,62% sempre vão à instituição religiosa e 31,04% vão às vezes.

Importa, pois, reconhecermos o valor na participação em eventos de instâncias públicas – cultos religiosos e cerimônias que envolvem, em sua moldura, padrões interacionais e linguísticos mais formais, que implicam, inclusive, o saber calar-se e ouvir. Tais formas de experiência terminam por influenciar diretamente nas condutas em sala de aula e em outros espaços de convivência social.

Indicadores positivos são também a preocupação com as questões escolares. Embora tenhamos consciência de que muitos pais possuem uma visão demasiadamente tradicional sobre a escola, em que desejam um ensino conteudista (ZAGURY, 2018) e boas notas por parte de seus filhos, é válido pensar que esse interesse pode ser redimensionado para um convite à participação mais efetiva. Assim, ser compreendido como uma oportunidade de estender a reflexão sobre o papel da escola e de que maneira a ação voluntária da comunidade escolar pode ajudá-la a cumprir tal papel em sua dimensão social da formação humana (FREIRE, 2016).

Na sequência, encontramos, como resultado inverso, na mesma tabela (tabela 5), os dados referentes a itens acerca de outras práticas culturais e ao uso do rádio como entretenimento e informação.

Notamos que: (i) 48,28% dos discentes nunca foram levados por seus pais a shows de danças ou de músicas e 31,04% raramente estiveram com os pais nesses eventos; (ii) 65,52% nunca foram em família a teatros, museus ou exposições de arte, 17,24% responderam “às vezes” e 0%, sempre.

Há, portanto, uma **discrepância acentuada na participação de eventos culturais com a família nos itens a seguir**: 0% para nunca “Ir à igreja/instituição religiosa” e 0% para sempre “Ir ao teatro, museu ou exposições de arte”, gerando a possível leitura de que ninguém é infrequente à igreja e ninguém é frequente com suas famílias em eventos que ofertam artes plásticas, teatrais e outros bens simbólicos sócio-historicamente constituídos – o que pode ocorrer por fatores diversos, como o baixo poder aquisitivo ou a não valorização e/ou ausência deste tipo produção cultural na comunidade em foco.

Quanto ao uso do rádio, percebemos que, seja para obtenção de informações ou entretenimento, esse veículo de comunicação é desconsiderado por muitos indivíduos da contemporaneidade – na pesquisa em questão, 44,83% nunca ouviram noticiário no rádio e 51,72% nunca ouviram outros programas de rádio.

Ainda interpretando a tabela 5, observamos que a TV está presente nas práticas de letramento e lazer em família. Com seus responsáveis: (i) 37,93% sempre assistem a filmes ou séries, 44,83% assistem às vezes; (ii) 24,14% sempre assistem a noticiários na TV e 44,83% assistem às vezes; (iii) 41,38% assistem a outros programas na TV e 41,38% assistem às vezes. Contudo, ante o “espetáculo” oferecido pela TV brasileira, cabe pensar se sentar-se frente a ela ainda é uma atividade de integração a se considerar nessas famílias.

Os próximos dados revelam o compromisso com a vida escolar:

Nenhum dia, apenas assiste às aulas	3,45%
Apenas nas vésperas de prova	27,58%
Um dia	24,14%
Dois dias	20,7%
Três dias	0%
Superior a três dias	24,14%

TABELA 6: TEMPO DEDICADO AO ESTUDO FORA DA ESCOLA

No que diz respeito ao tempo dedicado aos estudos fora da escola, apresentam um comportamento variado: boa parte da turma estuda apenas nas vésperas de prova (27,58%); na sequência, notamos que 24,14% dedicam um dia aos estudos e outros 24,14% dedicam mais de três dias na semana (o que é considerado como boa frequência de estudos); 20,7% dedicam dois dias e 3,45% afirmam apenas assistir às aulas.

Com base nesses resultados, importa considerarmos que a importância dada aos estudos não é a mesma; a maior parte dos alunos demonstra preocupação apenas em véspera de provas, o que nos permite pensar que a motivação para os estudos não é aprendizagem e sim a obtenção de boas notas, agradando a pais, professores e ao sistema escolar.

A falta de comprometimento com a construção diária do saber, seja em casa ou na sala de aula é um dado a ser considerado, por certo, no repensar de nosso novo Ambiente de aprendizagem. Tendo o Protagonismo discente e as Redes de cooperação (cf. subseções 2.2.1.2 e 2.2.1.3, respectivamente) como categorias centrais de nossa intervenção, a meta será criar formas de conscientização que

contemplem a todos, que lhes demonstrem a necessidade de vivenciar com mais profundidade os conteúdos abordados e de assumir maior responsabilidade em seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, investigamos se haveria inserção prematura dos alunos no mundo do trabalho. O instrumento de pesquisa apontou que apenas 3,45% da turma passou por essa experiência, como consta na tabela abaixo.

Você trabalha ou já trabalhou?			
Não	96,55%	Sim	3,45%

TABELA 7 – INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Apesar de alguns alunos relatarem que ajudam aos pais em casa, quando questionados se já trabalharam, entenderam e responderam à pesquisa como forma de trabalho remunerada. Nessa perspectiva, os 3,45% apontados pela tabela, estão inseridos no agrupamento 4, profissões que não exigem alto grau de formação (cf. quadro de agrupamento de ocupações disponibilizado no item 3 - Perfil dos responsáveis, p. 83).

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

2) Estrutura familiar dos alunos:

Para conhecermos um pouco do perfil discente em relação à estrutura familiar, os indicadores utilizados buscaram quantificar o número de pessoas que moram com o aluno, quem são essas pessoas, quantos irmãos possui e qual a condição de habitação.

Esses indicadores geraram a seguinte tabela:

Pessoas que moram na casa		Quantidade de Irmãos		Com quem mora		Moradia	
Três	27,58%	Nenhum	17,24%	Pai e Mãe	68,97%	Própria	86,20%
Quatro	37,92%	Um	31,03%	Padrasto e Mãe	13,8%	Alugada	10,34%
Cinco	24,14%	Dois	31,03%	Mãe	10,34%	Emprestada	3,45%
Seis	3,45%	Três	3,45%	Pai/Mãe/ Irmãos	3,45%		
Sete	3,45%	Quatro	10,34%	Outros	3,45%		
Oito	0%	Seis	3,45%				
Nove	3,45%	Onze	3,45%				

TABELA 8 – DADOS: FAMÍLIA E MORADIA

Notamos, através da tabela, que os discentes não possuem família numerosa: o máximo de constituintes são nove pessoas e a maior parte dessas famílias é formada por quatro pessoas (37,92%). Em sua maioria, moram com pai e mãe (68,97%), em casa própria (86,20%) e não possuem muitos irmãos – discentes com um irmão (31,03%); com dois irmãos (31,03%); com quatro irmãos (10,43%) e 17,24% não têm irmãos.

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:

Na tentativa de mapear as práticas de letramento, a formação e ocupação profissional dos responsáveis dos discentes participantes desta pesquisa, recorremos a perguntas sobre o nível de escolaridade, profissão e práticas de leitura. Sobre esta atividade investigativa, é fundamental informar que não foram os pais ou responsáveis que responderam sobre si acerca dos itens supracitados, os dados a que chegamos são provenientes das respostas do questionário (Instrumento I, cf. subseção 3.3.1), respondido pelos filhos. Desse modo, o que apresentaremos é como os filhos veem os pais e as informações que possuem a seu respeito.

Com base nas respostas sobre a escolaridade dos responsáveis, obtivemos o seguinte gráfico:

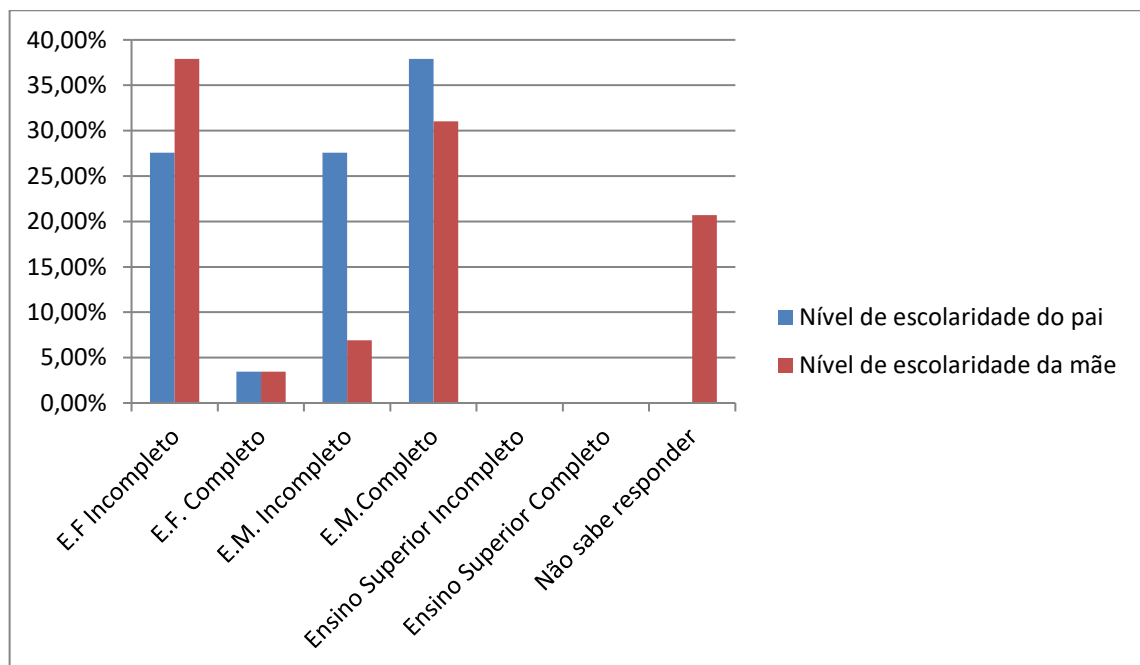


GRÁFICO 2 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROGENITORES

Os dados apresentam um nível maior de educação formal para os pais; não havendo, contudo, um único responsável que tenha chegado ao Ensino Superior. O grau mais alto de escolaridade apresentado é o Ensino Médio: são concluintes 37,90% dos pais e 31,03% das mães; como não concluintes ou em curso, temos 27,59% dos pais e 6,90% das mães. Na sequência notamos que 3,45% dos pais, igual número para as mães, concluíram o Ensino Fundamental e 27,59% dos pais e 37,90% das mães não concluíram o Ensino Fundamental. Em outras palavras, no grau de maior formação há predomínio dos pais e no grau mais baixo, predomínio de mães. É

possível ainda perceber que 20,69% dos discentes desconhecem o nível de escolaridade da mãe.

O próximo Gráfico traz os dados da ocupação profissional dos progenitores. Mas, antecedendo-o, apresentamos o quadro de agrupamento de ocupações (Quadro 1) 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).

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 (ginásial) 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.

QUADRO 1 – AGRUPAMENTO DE OCUPAÇÃO PROFISSIONAL

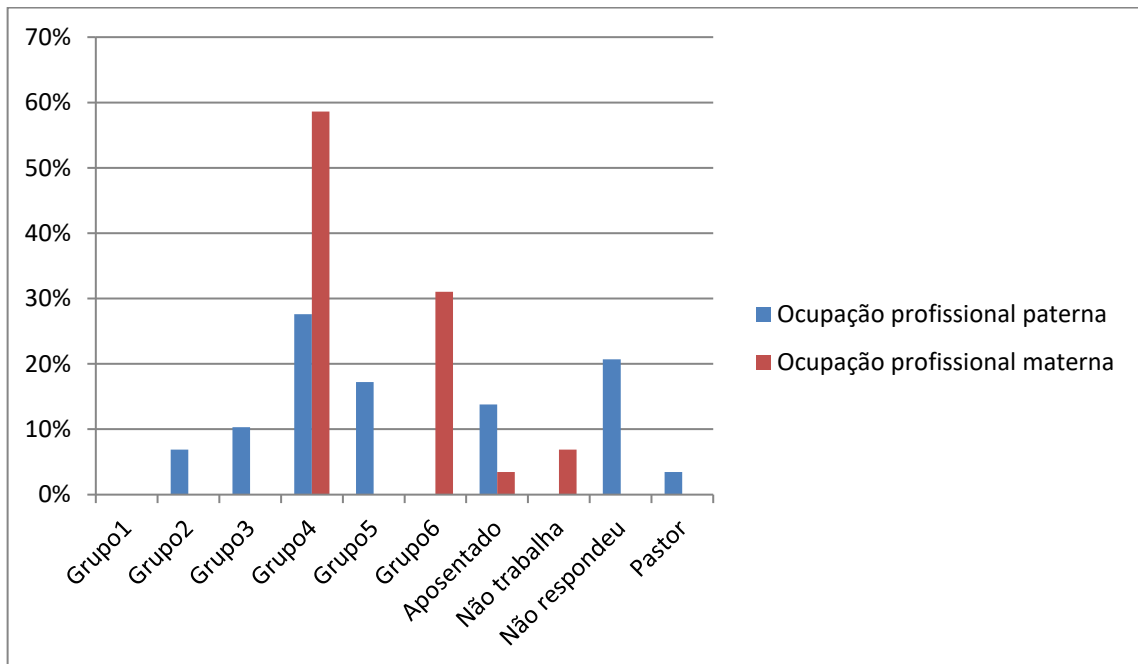


GRÁFICO 3 – OCUPAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROGENITORES

Este gráfico aponta para diferentes ocupações (verificar o agrupamento descrito no quadro 1). Observamos de modo mais acentuado que: (i) 28% dos pais fazem parte do grupo 4 e 17% ocupam o grupo 5, ou seja, exercem atividades que não exigem alto grau de instrução formal; (ii) 14% são aposentados e (iii) 10% pertencem ao grupo 3, exercem profissões com maior retorno financeiro e prestígio social – notamos ainda que 21% não responderam sobre a ocupação profissional paterna.

Em relação às mães, notamos um grande percentual de mães no grupo 4 (59%); seguido por um percentual de 31% no grupo 6 (do lar). Há também 7% das mães que não trabalham e 3% que estão aposentadas.

A seguir, apresentamos, **a partir da perspectiva dos filhos**, os dados referentes a algumas práticas de letramento dos responsáveis.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não respondeu
Navegar na <i>internet</i>	41,38	34,5	3,45	17,24	3,45
Ler livros impressos	3,45	31,03	48,28	17,24	0
Ler livros digitais	0	17,24	27,6	55,17	0
Ler revistas e/ou jornais impressos	6,9	17,24	48,28	27,6	0
Ler revistas e/ou jornais digitais	3,45	20,69	37,93	37,93	0
Ouvir noticiários no rádio	10,34	27,6	20,69	41,38	0
Ouvir outros programas no rádio	13,8	24,14	24,14	37,93	0
Assistir filmes/séries na TV	51,72	31,03	17,24	0	0
Assistir noticiários na TV	37,93	48,83	17,24	0	0
Assistir outros programas na TV	44,83	48,28	3,45	3,45	0

TABELA 9 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS RESPONSÁVEIS

Analisando estes dados, verificamos que – assim como constatamos na observação dos dados sobre os filhos – **o hábito de navegar pela *Internet* está fortemente presente no cotidiano dos pais**: 41,38% navegam sempre e 34,5% às vezes. Entretanto, o mesmo fato não se observa no uso da *Internet* para obter informações de interesse público e para a leitura de livros: no item “Ler livros digitais”,

temos 0% para “sempre” e 17,24% para “às vezes”; em “Ler revistas e/ou jornais digitais”, 3,45% responderam “sempre” e 20,69%, “às vezes”.

Quanto aos suportes impressos, notamos igualmente baixo grau de interesse dos pais pela leitura: 48,28% raramente leem um livro e 17,24% nunca leram; 48,28% raramente leem revistas e/ou jornais e 27,6% nunca leram.

Percebemos, assim, que o hábito pela leitura pode ser incentivado através do discurso dos pais, porém não se apresentam como exemplo, como prova concreta de valorização de tal atividade. Logo, podemos afirmar que nossos discentes não encontram no âmbito familiar leitores-modelo, o que compreendemos como um fator negativo, uma vez que fica, apenas, sob a responsabilidade da escola, mais precisamente dos professores de LP, estimular o hábito pela leitura, desenvolver tarefas que propiciem o gosto, a fruição estética, 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.

SÍNTESE DO PERFIL DISCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Prevalência de adequação de faixa etária com o ano de escolaridade (8º ano); • Equilíbrio em relação ao número de meninos e meninas; • Prevalência dos autodeclarados pardos 44,83%; • Prevalência de religiões cristãs: católica (58,62%), evangélica (37,93%), ausência de outra orientação religiosa; • Prevalência do número de discentes que não exercem trabalho remunerado; • Baixo índice de alunos comprometidos com rotina de estudos em casa; • Destaque para o uso da <i>internet</i> como um meio de comunicação, mas, sobretudo, como entretenimento e estreitamento de laços de amizade; • 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 <i>posts</i> na <i>Internet</i>), participam efetivamente de uma cultura letrada digital; • Estrutura familiar prototípica prevalente (68,97% moram com o pai e a mãe); • Profissões exercidas pelos pais enquadram-se, predominantemente, nos grupos 4 e 5, não exigem um nível alto de escolaridade para que possam ser exercidas;

- Profissões exercidas pelas mães enquadram-se, predominantemente, nos grupos 4 (abordado anteriormente) e 6 (referente às ocupações “do lar”);
- Responsáveis com nível médio de escolaridade (37,9% para homens e 31,03% para mulheres), homens possuem mais formação que mulheres nos outros indicadores de ensino formal e não há ingressos ou concluintes do Ensino Superior;
- 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.

QUADRO 2 – SÍNTESE DO PRFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DISCENTE

4.1.2 A voz discente como instrumentalização diagnóstica

Os relatos de experiências vividas como alunos de LP ao longo da vida escolar realizados pelos discentes (Instrumento 2, subseção 3.3.2) serviram a dois propósitos: o primeiro diagnóstico e o segundo avaliativo.

Na etapa diagnóstica, não foi possível analisar de modo aprofundado a cena escolar evocada a partir desses relatos, visto que configurá-la demandou bastante tempo e esforço das bolsistas (apresentadas na seção 2.1). O material produzido pelos discentes era de pouca materialidade linguística, logo, chegar à visão que traziam das vivências escolares com a língua materna nas situações de ensino-aprendizagem não foi tarefa fácil.

Por essa razão, na fase inicial de elaboração da proposta interventiva, pautamos nossas ações, sobretudo, nos dados gerados pelo primeiro instrumento (subseção 3.3.1), cuja análise apresentamos na subseção anterior (4.1.1). Quanto aos resultados do segundo instrumento, tecemos nesta seção algumas considerações a partir do material analítico preliminar dos *frames* emergentes trazido pelas bolsistas, que apontavam para a ausência de experiências significativas com a LP no cenário escolar.

Os dados obtidos até aquele momento, também apontavam certa acomodação discente em relação a atividades pouco desafiadoras – alguns demonstravam gosto pelas atividades dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que julgavam fáceis de executar. O que confrontamos com o número de ocorrências (75%) do quarto *frame*

evocado (*frame* **Dificuldade**), revelador de dificuldade em aprender a matéria de LP, como se pode conferir na seção 4.3, pela análise final dos relatos. Além disso, olhando para o conjunto de apontamentos discentes voltados para experiências nas séries finais do Fundamental, as aulas tinham caráter entediante e obrigatório.

Assim, embora, as contribuições desses relatos, tenham sido menos palpáveis que tabelas e gráficos provenientes do instrumento 1 (que permitiram criar uma síntese do perfil discente sobre aspectos culturais e socioeconômicos), elas também tiveram relevância ao pensarmos nossas ações interventivas. Sinalizaram o desinteresse pelas aulas de LP e, conseqüentemente, a necessidade de estratégias que modificassem tal cenário. Elegemos, portanto, com base nos dados supracitados, a **Hipótese da via de mão-dupla** (MIRANDA, 2005 - subseção 2.2.1.4), capaz de romper com a mesmice de tarefas “fáceis demais”, porque trazem o que já é de conhecimento discente, e com o sentimento de incapacidade diante de atividades, geralmente do LD, elaboradas para o contingente nacional, com demasiado grau de novidade na linguagem e no comando proposto para desenvolver habilidades de uso linguístico.

Ademais, observamos ainda a ausência total do *frame* **Relação_entre_Indivíduos**, indicador de relações permanentes ou semipermanentes. A ausência desse ponto, apesar de surpreendente – uma vez que os sujeitos desta pesquisa demonstravam cultivar amizade entre eles na sala de aula e na *internet* –, apontou para a necessidade de criar situações de aprendizagem cooperativas, que melhorassem o ambiente de convivência entre os alunos da turma em questão. Logo, ratifica-se a validade da categoria Rede de cooperação (subseção 2.2.1.2) neste processo.

Em suma, pela equação dos resultados que emergiram de ambos instrumentos, reconhecemos a pertinência de seguir os caminhos edificados pelos pesquisadores do nosso macroprojeto (LOURES, 2013; BRASIL, 2015; ISHIKAWA, 2015; FRANKLIM, 2016; SOUZA, 2016; ALMEIDA, 2018; FREITAS, 2018), adotando sistematicamente as quatro categorias centrais que insistimos em destacar: Protagonismo discente, Autoria e Autoridade docente, Modelagem e Rede de cooperação (cf. 2.2.1).

Importa ainda informar que, quanto ao propósito avaliativo deste segundo instrumento, a seção 4.3 trará a análise aprofundada dos relatos de experiências discentes, com a devida interpretação dos *frames* de maior *ocorrência*, seguida por

etapa avaliativa final, com o intuito de comparar – mediante os relatos de experiência feitos no início e ao final do projeto – perspectivas discentes no tempo (antes e depois) do processo interventivo.

4.2 A construção do Ambiente de aprendizagem – Ações interventivas

Para interferir em qualquer contexto, é fulcral conhecê-lo substancialmente e compreendê-lo em suas inter-relações e motivações. Logo, como viemos reiterando ao longo deste trabalho, consideramos importante conhecer como o “mundo está sendo” (cf. Introdução) e, como sujeitos deste mundo, os discentes investigados, dentro e fora dos muros da escola, em seus hábitos, preferências, práticas interacionais e em suas experiências enquanto alunos de LP (cf. seções 3.1 e 4.1).

Ponderamos, portanto, (i) o cenário da pós-modernidade, marcado por liberdade e individualismo acentuados, laços interpessoais com forte apelo econômico, opacidade de valores preciosos à cidadania, consumismo e competitividade crescentes como consequência do neoliberalismo (BAUMAN, 2001), e também (ii) o cenário de aplicação desta pesquisa: minha sala de aula, uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de escola da rede pública, com 29 alunos, em faixa etária adequada ao ano de escolaridade, prevalência de autodeclarados pardos e professantes de religiões cristãs, com práticas de leituras proporcionadas pelas redes sociais, pouco participativos nas aulas de LP (apontando para grau de dificuldade com a matéria e para a ausência de significado ao estudá-la) e pouco colaborativos entre si na convivência escolar diária (cf. subseções 4.1.1 e 4.1.2).

Na correlação desses cenários e tendo em vista a resignificação da minha prática profissional (cf. Introdução e seção 3.1), delimitamos o objetivo de nossa intervenção: promover a aprendizagem de modo mais contemporâneo, plural e significativo, através da criação de um **Ambiente de aprendizagem de LP**, almejando superar o quadro de competitividade, sentimento de incapacidade e o crescente desinteresse. A partir daí, buscamos delinear ações pautadas nos princípios da alteridade e da participação cidadã por meio das práticas sociais de linguagem.

Importa ainda enfatizar que, como dito neste documento (subseção 2.2.2.1), concebemos a linguagem como forma de interação e, por isso, fizemos opções e estruturamos este projeto interventivo elegendo gêneros como unidade de

aprendizagem central no ensino de LP – conforme recomendam os PCN (subseção 2.2.2.2.1), o CBC do Estado de Minas Gerais (subseção 2.2.2.2.2).

Em defesa dessas posições, adotamos os estudos de Bakhtin (2003), que apontam para a constitutividade de enunciados (orais ou escritos) relativamente estáveis, conforme os usos da língua em todas as atividades humanas. E, como nas palavras do autor, tais enunciados são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Para Bakhtin:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. (BAKHTIN, 2003, p.294)

Com base em tais considerações, desenvolvemos este projeto, que, em seu conjunto, buscou apresentar mundos forjados em épocas diferentes, conceder-lhes tom valorativo, mas também apreciá-los como matéria discursiva cabível de crítica, imitação, reelaboração – ou ainda, como subsídio para reflexão e ação no micromundo familiar e escolar.

Assumindo o exposto acima, investimos no trabalho com narrativas míticas, geradas por culturas diferentes. Com seu fundo anônimo da tradição oral de sabedoria popular ou culta, buscamos compreendê-las como narrativas primordiais contadas e reescritas através dos séculos. Nesta seleção, observamos: o tempo indeterminado; o ato de contar, próprio da efabulação; a repetição como técnica narrativa (atributos e funções de personagens, por exemplo); a representação simbólica; o espaço e sua possível contribuição para o desenrolar das ações (COELHO, 2000). Em nosso trabalho, outros gêneros utilizados tiveram papel secundário, mas foram também objeto de estudo e análise, ampliando habilidades de uso da LP e o universo cultural discente.

Isso posto, destacamos que nosso plano de ação foi, sobretudo, fundamentado na estratégia denominada **Hipótese da via de mão-dupla** (MIRANDA, 2006), prevista na categoria Modelagem (cf. subseção 2.2.1.4). Sabemos que os gêneros com sequências predominantemente narrativas são largamente utilizados nas salas de aula brasileiras, e também fora delas – desde a infância, contar e ouvir histórias parece ser algo intrínseco ao ser humano (CAPRINO; PERAZZO, 2011). Assim, perseguindo

a ampliação do repertório de práticas letradas, partimos do Velho (a arte de narrar) para explorarmos o Novo – a **vivência estética** mais aprofundada, via novas temáticas e recursos linguísticos trazidos por textos modelares com os quais os alunos pouco (ou nada) conviviam, dado o gosto difundido pela cultura midiática e suas práticas efetivas de letramento comprovadas pelo Instrumento de pesquisa 1 (cf. subseção 4.1.1).

Na observação dessa categoria, utilizamos textos modelares da esfera literária. Faz-se imprescindível apontar que nossa **opção por textos literários** deve-se à nossa compreensão de **Literatura como direito humano universal**, “bem incompressível” (CANDIDO, 2011, cf. subseção 2.2.1.1). Por isso, não podemos negá-la, não podemos dela nos esquivar ou lhe ofertar estatuto menor nas aulas de LP. Precisamos buscar formas de escolarização inteligentes que possibilitem aprendizado à medida que trazem à tona as diferentes faces do literário: instrumento de fruição, “instrumento consciente de desmascaramento”, instrumento de autoconhecimento e (re)conhecimento da alteridade (CÂNDIDO, 2011).

Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 69), “a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade”. E, assim, tal experiência contribui para que os sujeitos possam compor, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades, uma vez que apresenta as muitas possibilidades de vivências que um mundo feito de palavras pode oferecer (PAULINO; COSSON, 2009).

Cabe-nos ainda enfatizar que, dado o nosso reconhecimento de que **a ética atravessa a Literatura** na sua essência, neste trabalho, não quisemos dar-lhe caráter moralizante. Preocupamo-nos em aproveitar os valores que emergem dos textos literários e utilizá-los em prol de uma educação linguística e cidadã, alicerçando as discussões em favor da reconstrução do Ambiente escolar em nossa sala de aula de LP.

Assumimos também que ao adentrarmos no universo literário, envolvidos pelos efeitos de sua materialidade linguística, estávamos (e estamos sempre) desejosos por compreender os segredos e a complexidade de sua tessitura, na combinação de referências, na exploração criativa das palavras (Na certeza de que há magia na tessitura da trama narrativa, tentamos conhecer as destrezas do mágico!).

Em harmonia com tudo isso, acreditando que uma postura ética para nós, sujeitos desta pesquisa e, em maior ou menor grau, cidadãos da contemporaneidade, é construída mormente por nossas atitudes, incorporamos as quatro categorias desenvolvidas em nosso macroprojeto (cf. Introdução) norteadoras de todo processo interventivo, a saber: **Autoria e Autoridade docente, Protagonismo discente, Rede de cooperação e Modelagem** (descritas na subseção 2.2.1).

Todas as atividades, que aqui apresentamos, pretenderam explorar estratégias constituintes dessas categorias: (i) o professor pesquisador como autor da sua ação, do planejar à avaliação; (ii) a postura ativa, em vias de autonomia e protagonismo discente, estimulada por funções de monitoria e liderança; (iii) a divisão e cooperação nas tarefas escolares a partir do reconhecimento da alteridade – fator crucial da aprendizagem (TOMASELLO, 2003) – através de trabalhos em duplas, grupos pequenos e grupões e (iv) a utilização de textos modelares (como fora anunciado), para ampliação de repertório no que diz respeito à experiência estética, ao conhecimento de temáticas, como também à aquisição de habilidades de uso da língua.

E, para avaliarmos nossas atividades, condutas de empenho diante do desafio aceito, por professora e alunos, aderimos aos diários de bordo (cf. seção 3.4). Neles, registramos anseios, angústias, alegrias, mas, principalmente, aspectos positivos e negativos da “novidade”, em termos de aprendizagem, que pudemos viver. A partir disso, avaliamos nosso crescimento, dentro de nossos papéis sociais, e replanejamos, pela autocrítica, em vários momentos, nossas ações, buscando não retroceder. Ademais, os registros discentes foram fundamentais para conferir maior segurança à prática docente, dando ciência do que ainda precisava ser alcançado.

Por fim, dadas todas essas informações, podemos apresentar de modo sucinto o processo interventivo que ocorreu em minha sala de aula, durante quatro meses, de forma não pontual, abarcando o que pressupõe a Pesquisa-ação (cf. subseção 3.2.2) e preconiza o Estudo de caso (cf. subseção 3.2.1).

O presente projeto foi estruturado em cinco estágios:

- 1º Ações iniciais - Valorização discente: atores do projeto de pesquisa;
- 2º Etapa 1 - Mito grego: o olhar contemplativo do “eu”;
- 3º Etapa 2 - Mito africano: os olhares do conviver;
- 4º Etapa 3 - Mito indígena: um novo olhar para constituir o humano;
- 5º Ações finais - Assembleia de classe e um pacto de convivência.

O primeiro deles, “Ações iniciais - Valorização discente: atores do projeto de pesquisa”, não foi idealizado previamente como o trabalho organizado em torno dos mitos. Originou-se a partir da necessidade de engajamento discente, já que durante a aplicação do segundo instrumento de pesquisa, o desinteresse da turma estava nítido. A ideia, então, foi gerar adesão conscientizando-os da importância discente na construção do próprio conhecimento e também de sua participação neste projeto, seu poder de interferência, na tomada de decisões, avaliação e reorganização do processo, já que adotamos como metodologia a Pesquisa-ação.

Essa tomada de consciência, com que se sentiram valorizados, ocorreu na forma das seguintes ações: (i) apresentação do objetivo geral do projeto, por meio de roda de conversa que trouxe nova configuração à sala de aula; (ii) “explicação” sobre a metodologia e recurso avaliativo adotados, respectivamente, a pesquisa-ação e o diário de bordo; (iii) proposição do primeiro registro no diário de bordo discente.

O estágio seguinte, “Etapa 1 - Mito grego: o olhar contemplativo do ‘eu’”, previamente elaborado e aprimorado com a Qualificação do presente projeto, justifica-se principalmente pela necessidade de minar o ambiente de individualismo e competitividade da turma e está adequado à sugestão de trabalho do CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (2014, p. 57), dentro do Eixo Temático III - Mitos e símbolos literários na cultura contemporânea, que confirma o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias.

Dentre os objetivos centrais, estiveram em foco: desenvolver a compreensão leitora e redimensionar o estudo verbal a partir de suas funções discursivas. E, como ação estratégica, buscamos instaurar os princípios da aprendizagem pela alteridade e a criação gradativa de laços colaborativos. Posto isso, explicitamos que esta etapa em torno do mito grego (ANEXO 3), como as duas subsequentes, organizou-se em dois momentos:

- (i) “Momento 1: Estratégias de leitura e compreensão”, trazendo a seguinte subdivisão:
 - “Dinâmica 1: *Selfie*: uma forma de olhar e ser olhado” - foi pensada como forma de estruturar os primeiros grupos de trabalho e a fim de demonstrar o uso da *internet* como forma de pesquisa, além de promover habilidades de comparar informações, sintetizar e conceituar a partir de sentidos apreendidos (CBC, 2014; PCN, 1998);

- “Dinâmica 2: Manifestações artísticas: formas de retratar e compreender o ‘eu’” - foi construída e trabalhada através de dois gêneros: a tela “Narciso”, Caravaggio (1597-1599/ Óleo sobre tela/ 113,3 x 95 cm), e o mito grego “Narciso”, Robert Graves, tradução de Fernando Klabin. Várias estratégias de leitura foram acionadas, como: ativação de conhecimentos prévios, modelo de leitura pela voz docente, apresentação dos objetivos de leitura, confirmação de hipóteses, troca de impressões, fichas de função (KATO, 1990; SOLÉ, 1998; COELHO, 2000; COSSON, 2017 – vide Caderno Pedagógico). Assim os discentes puderam observar, silenciar, refletir, analisar e construir conhecimentos através de formas representativas da ação humana.
- (ii) “Momento 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua” - foi desenvolvido através de dinâmica voltada para a compreensão dos recursos linguísticos na construção do mito “Narciso”. Em duplas (tendo como critério a cooperação na aprendizagem), na perspectiva de apreender as características das personagens seguindo as pistas do texto, tomaram consciência de que a composição dos perfis também dependia dos valores semânticos trazidos pelos verbos (BORBA, 1990, 1996; CASTILHO, 2016). Após isso, estudaram propriedades semânticas dos verbos e os papéis temáticos dos sujeitos e, por fim, refletiram sobre as estratégias linguísticas de constituição do discurso direto (BORBA, 1996; ILARI, 2016).

O próximo estágio, “Etapa 2 - Mito africano: os olhares do conviver”, trouxe textos que rompiam com o universo de expectativas discente. Tais escolhas, partiram da necessidade de combater estereótipos e promover inclusão através do conhecimento (PCN, Pluralidade cultural, 1998; leis 10639/ 2003 e 11645/ 2008).

Além disso, colocamos como metas centrais de aprendizagem: aprimorar a leitura e compreensão; favorecer a compreensão e a escrita (sobretudo ao que diz respeito à progressão textual) a partir do estudo das cadeias referenciais na narrativa; desenvolver habilidades necessárias à participação social, através do estudo sistematizado de gêneros orais e da oralização de poemas para a classe.

Como já mencionado, a etapa com o mito africano (ANEXO 4) também se estruturou em dois momentos, com suas respectivas dinâmicas. Contudo, em nosso processo de contínua avaliação, consideramos importante acrescentar dois adendos,

visto que a cooperação entre os pares ainda não era efetiva e faltava uma experiência de produção textual com propósito diagnóstico e ações subsequentes.

É interessante revelar que a primeira dinâmica a ser apresentada, também se configurou após avaliação, mais precisamente com a análise da estratégia de criação das equipes de trabalho na Etapa 1, que consideramos malsucedida. Com sua reformulação, ficou comprovado que com os nossos “erros”, estudados e redimensionados, aprendemos muito na construção deste projeto.

Seguimos, então, apresentando os dois momentos previstos:

- (i) “Momento 1: Estratégias de leitura e compreensão”, com este arranjo:
 - “Dinâmica 1 - *Selfie*: uma forma de revisão” - formação de novos grupos para oportunizar a convivência entre discentes com personalidades distintas;
 - “Dinâmica 2 - Manifestações artísticas: conhecimentos para (re)visão da História” - através do poema “O navio negreiro”, Castro Alves, e da narrativa mitológica “A terra se expande”, Reginaldo Prandi, estruturamos as atividades, proporcionando experiência de cunho estético e sócio-histórico. Ocorreram leituras e atividades complementares, em que destacamos a oralização do poema e a apresentação dos trabalhos discentes, por estimularem o desempenho oral, levando em conta elementos não verbais, intenção comunicativa e reação dos interlocutores (que leva a reformular o planejamento prévio).
- (ii) “Momento 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua” - elaborado para explorar a tessitura do mito de criação em estudo, trouxe uma sequência de atividades que motivou os discentes a observarem a coesão como resultado de relações criadas no texto, pensadas a fim de atender a propósitos comunicativos. Nos roteiros dessas atividades, refletiram sobre a relação de Reiteração, como movimento que assegura a unidade, a continuidade e, conseqüentemente, a interpretabilidade do texto, podendo ainda interferir no fator estético (ANTUNES, 2016).

Na sequência, apontamos os acréscimos por razões pedagógicas:

- “Dinâmica 1: UBUNTU - Filosofia africana que nos ensina a conviver” - voltada para a questão identitária e fortalecimento de ações cooperativas;
- “Dinâmica 2: Produção textual na modalidade escrita da Língua Portuguesa – ‘(Re) visitando memórias’” - desenvolvida de modo a resgatar memórias

familiares e criar uma situação real de comunicação propícia à produção de texto na modalidade escrita. Os textos discentes serviram como instrumento diagnóstico para eleição do exercício metalinguístico da próxima etapa.

O quarto estágio, que abarca a terceira etapa do trabalho com mitos, “Etapa 3 - Mito de criação indígena: um novo olhar para constituir o humano”, assim com seu antecessor, buscou valorizar uma cultura muitas vezes estereotipada pela sociedade brasileira. Logo, foi nossa intenção fazer conhecer contribuições socioculturais das etnias formadoras do povo brasileiro (PCN, Pluralidade cultural, 1998; lei 11645/2008).

Ademais, foram nossas principais preocupações melhorar a recepção de textos orais e suprimir equívocos ainda existentes em torno da oralidade; motivar o imaginário discente, seu gosto e sensibilidade através da contação de histórias indígenas e ampliar a compreensão acerca dos sinais de pontuação no texto (conhecimento de interesse discente, legitimado pela tabela diagnóstica da Etapa 2).

A estruturação da Etapa 3 constitui-se apenas de dois momentos:

- (i) “Momento 1: Estratégias de leitura e compreensão”, assim realizado:
 - “Dinâmica 1 - Além do *selfie*: Educação pela novidade do poder criador” - Primeiramente realizamos audição e discussões a partir de mito da etnia desana (Faixa 1 do CD “Criação e amor”, do projeto “Poranduba: roda de histórias indígenas”, 2009), que traz uma mulher como entidade criadora do mundo (em confronto: a criação do mundo na perspectiva da tradição cristã e desta tradição indígena). Por meio dessas ações, realizamos a terceira formação de grupos, cuja responsabilidade para escolha de critério e posterior formação ficou a cargo discente;
 - “Dinâmica 2 - Além do *selfie*: Educação pelos sentidos para a compreensão da alteridade” - foi desenvolvida por meio do trabalho com a narrativa central (vide transcrição, ANEXO 5): um mito de criação guarani (Faixa 8 do mesmo CD). E novamente o primeiro contato com o texto foi pela modalidade oral e os discentes tiveram autonomia, liberdade de escolha, ao realizarem as atividades finais para a compreensão da narrativa.
- (ii) “Momento 2: Estratégias de reflexão sobre o uso da língua” - pensado a fim de dar tratamento mais eficiente à aprendizagem dos usos dos sinais de pontuação, recorreremos à observação e análise de textos modelares (MIRANDA, 2006), evitando a memorização de regras pautadas em apenas em

princípios sintáticos (SILVA, 2009). Com isso, os discentes puderam refletir sobre a pontuação como recurso expressivo, capaz de ampliar sentidos ou delimitá-los na interação, sendo compreendida ainda como recurso que afeta a perspectiva leitora, de modo a favorecer a recepção das informações e a compreensão global do texto.

Assim, partimos para o quinto estágio, “Ações finais - Assembleia de classe e um pacto de convivência”, em que realizamos uma assembleia de classe primando por desenvolver práticas de oralidade cidadã, através da discussão acerca de nossas ações ao longo do projeto interventivo, em prol da aprendizagem de todos, e sobre como construir um pacto social pautado em princípios éticos de modo a assegurar a convivência democrática.

Essa atividade teve condução e registro assumidos pelos discentes (representantes de turma e secretária, eleita neste estágio final) e, a partir dos problemas levantados, os participantes chegaram ao consenso que deu origem ao pacto de convivência, tendo como princípios: o respeito, a empatia e o direito de todos à aprendizagem. Acreditamos que as assembleias de classe possibilitam discutir o vivenciado, reconhecer problemas e suas causas e, com isso, negociar soluções, fazendo com que os discentes sintam-se pertencentes ao grupo e responsáveis pelo que acontece com ele (TOGNETTA e VINHA, 2007).

O passo a passo de todas as dinâmicas, com as devidas justificativas, comentários, fotos e atividades realizadas pelos alunos e pormenores que levam a uma melhor compreensão do processo interventivo, encontram-se disponíveis no Caderno Pedagógico. Contudo, como uma pequena prévia e também como forma de destacar o processo autoral docente, apresentamos alguns dos artefatos criados para fomentar a aprendizagem no quadro a seguir:

AÇÃO AUTORAL	DETALHAMENTO	HABILIDADES DISCENTES DESENVOLVIDAS
Formação de grupos ► Estratégia cooperativa	Etapa 1 – semelhanças entre perfis como critério de agrupamento; Etapa 2 – diferença entre perfis como critério de agrupamento;	Autoconhecimento; Reconhecimento da alteridade; Escuta ativa; Respeito e conciliação entre opiniões divergentes;

	Etapa 3 – autonomia discente como critério de agrupamento.	Responsabilidade nas escolhas e atitudes subsequentes.
Formação de duplas ► Estratégia cooperativa	Etapa 2 – parceria estabelecida entre pares (aluno que demonstra facilidade no conteúdo de LP com aluno em dificuldade, e/ou ainda tímido).	Coparticipação em duas linhas: habilidades de observação, escuta, explicação e outras funções de monitoria; habilidades de observação, escuta, apropriação de conhecimentos tomando o par como modelo.
Criação de jogo com fichas para compreensão da narrativa	Ficha 1 - Elementos da narrativa Etapas 1, 2 e 3 – estudo reflexivo e cooperativo pela relação entre componentes narrativos e sua função discursiva. Ficha 2 - Funções de leitura (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2017) Etapas 1, 2 e 3 – estudo cooperativo guiado por uma função específica a fim de aprofundar a compreensão leitora.	Postura analítica acerca dos elementos narrativos, considerando funções discursivas e englobando questões como Protagonismo e contrato ficcional; Capacidade de descrição, síntese, inferência, apreensão do sentido global, atualização temática e posicionamento crítico (nas modalidades oral e escrita); Apropriação da cena aula como protagonistas.
Criação de jogo com pistas para estudo verbal	Etapa 1 – elaboração de pistas a partir das ações das personagens, gerando uma carta para inserção discente no jogo verbal: valores semânticos dos verbos e papéis temáticos dos sujeitos (BORBA, 1996; ILARI, 2016).	Compreensão dos papéis temáticos dos sujeitos, traços e propriedades semânticas dos verbos, tempo e aspecto (em substituição da memorização de definições e desinências); Desenvolvimento de habilidades comparativas, dedutivas e de sistematização; Apropriação da cena aula como protagonistas.

Criação de modelo representativo do conceito de Cadeia referencial	Etapa 2 – representação de cadeia referencial como estímulo para compreensão do processo referencial a partir de recursos da Reiteração (ANTUNES, 2016).	Desenvolvimento da competência textual pela compreensão dos recursos linguísticos: como evidenciar a manutenção do referente discursivo; como enfatizar dado personagem ou característica de seu perfil; como fazer o texto progredir sem cansar o leitor; como envolver o leitor pela ênfase, movimento e/ou sonoridade das construções paralelísticas; Apropriação da cena aula como protagonistas.
---	--	---

QUADRO 3 - SÍNTESE DE AÇÕES DE AUTORIA DOCENTE

Posto isso, passemos à seção avaliativa da experiência discente.

4.3 A interpretação da experiência discente – Ações avaliativas

Com base na Semântica de *Frames* (cf. seção 2.1), a presente seção traz, inicialmente, a interpretação dos relatos de experiência discente enquanto alunos de LP: a subseção 4.3.1 apresenta os resultados dos relatos aplicados antes do processo interventivo, considerando toda a trajetória escolar; a subseção 4.3.2 revela os resultados após processo interventivo, tendo os discentes considerado os quatro meses enquanto estudantes de LP, mas também atores dessa intervenção.

Na sequência, tendo também como suporte os quadros “Indicadores do Ambiente de aprendizagem” (cf. Caderno pedagógico) e os instrumentos auxiliares avaliativos (Diários de bordo discente e docente), a subseção 4.3.3 aponta os resultados alcançados em nosso projeto.

4.3.1 A leitura semântica dos relatos de experiência discente – antes do processo interventivo

Como anunciado, nesta subseção, voltamo-nos para a interpretação do relato discente sobre sua experiência como aluno de LP ao longo de seus anos de escolaridade (Instrumento 2, subseção 3.3.2).

Considerando a relevância de suas narrativas para a conquista de nossa meta principal, a construção do Ambiente de aprendizagem de LP, buscamos entender como concebem o aprendizado de sua língua materna no ambiente escolar. Através dessas narrativas, foi possível conhecer melhor esses sujeitos e sua ótica sobre a aula/sala de aula da disciplina de LP e sobre a realidade da escola, que muitas vezes interfere na experiência discente.

Na primeira fase desta etapa diagnóstica-interventiva, foram colhidos vinte e um (21) Relatos de experiência dos alunos, já que no dia da aplicação oito (8) alunos não estavam presentes em sala de aula.

Os relatos foram analisados semanticamente com o aporte da Semântica de *Frames* (cf. seção 2.1) e com o auxílio do projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) e sua versão em Português *FrameNet Brasil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Servimo-nos, também, de leituras de outros campos do conhecimento, como o da Educação, Sociologia e Antropologia Evolutiva (cf. cap. 2), para a interpretação dos resultados da análise semântica.

Com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão, voltamos a apresentar a questão proposta para os discentes da qual se originaram as 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 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!

São nítidos os limites instituídos pelo instrumento de pesquisa apresentado. Conseqüentemente, alguns *frames* emergem dessa delimitação, dessa mescla de vozes de professor-pesquisador e de indivíduos pesquisados.

Como se pode observar, foi solicitado aos discentes que relatassem suas experiências escolares ao longo de suas trajetórias, que nos contassem se essas experiências os marcaram de forma positiva ou negativa e, assim, as avaliassem.

Logo, é factível distinguir alguns *frames* que emergiram nos relatos a partir da delimitação estabelecida por esse instrumento. Como, por exemplo, os *frames*: **Foco_no_Experienciador**, **Avaliação**, **Ensino_Educação**, **Relembrando_Experiência**, **Memória** e **Estudo**.

Evidenciamos que a análise do discurso realizada neste estudo não pretende procurar a “verdade” existente nas salas de aula. O que os relatos de cada um dos alunos trazem é a ótica dos mesmos sobre o contexto no qual estão inseridos, sobre como sentem, avaliam e percebem a realidade em que vivem. Essa perspectiva discente sobre a realidade é que vale para a construção do Ambiente de aprendizagem ambicionado.

Em seguida, apresentamos o gráfico construído a partir da análise quantitativa dos *frames* em nossos dados. As porcentagens designadas no gráfico foram conseguidas em relação a um conjunto total de 163 ocorrências de Unidades Lexicais (ULs) evocadas dos onze (11) *frames* analisados.

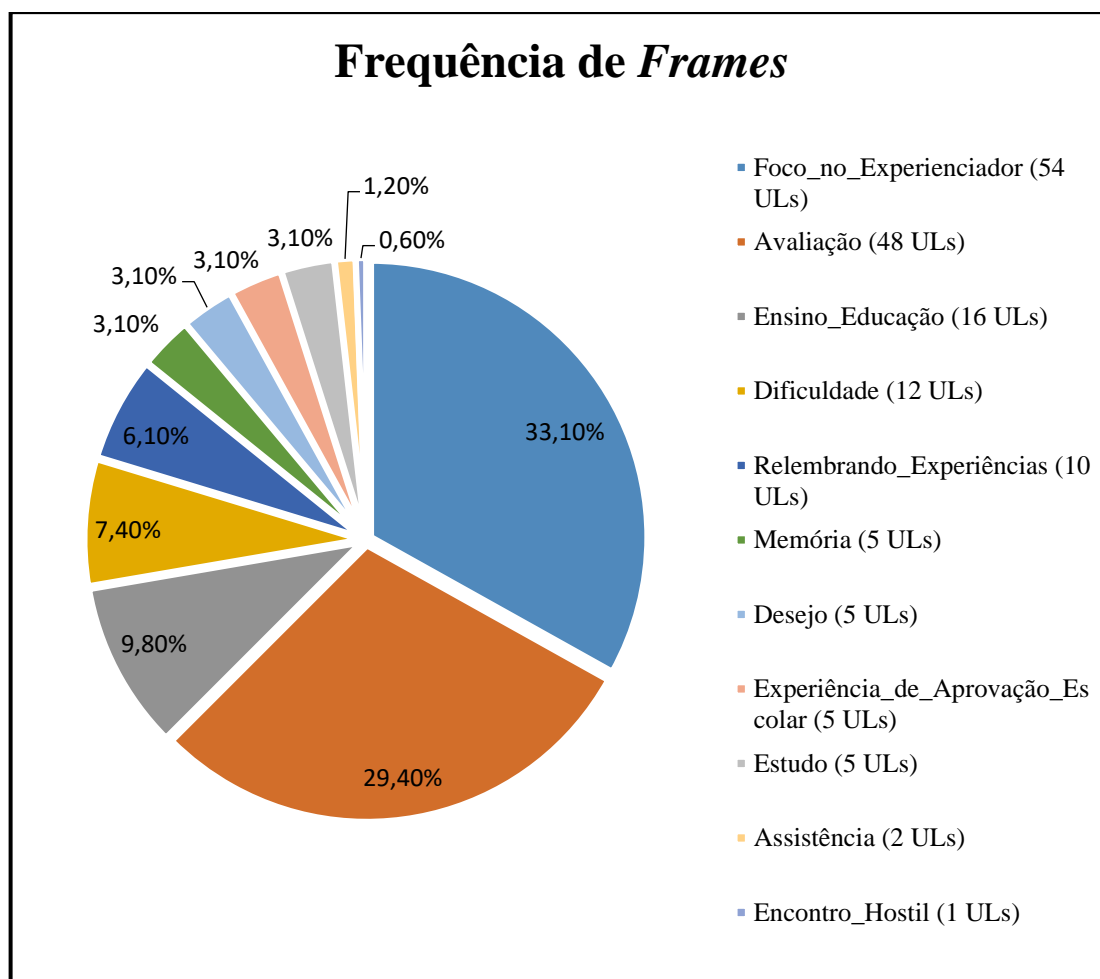


GRÁFICO 4: FREQUÊNCIA DOS *FRAMES* EVOCADOS NOS RELATOS INICIAIS

Procedemos à análise dos *frames*, assumindo como critério a ordem decrescente de ocorrências dos mesmos, dispondo na mesma colocação os *frames* que obtiveram o mesmo número de ULs e UCs evocadas.

É nossa competência destacar que a frequência dos *frames* ocorridos é um critério essencial em nossas análises. Cogitamos que quanto mais frequente, quanto mais evocada é uma experiência, mais expressiva ela é na cultura dos alunos. Além disso, informamos que por adequação de espaço neste documento dissertativo, os quadros descritivos completos dos *frames* estarão disponíveis no sexto anexo.

Isto posto, o primeiro *frame* a ser analisado é o *frame* **Foco_no_Experienciador**:

O frame Foco no Experienciador.

O *frame* **Foco_no_Experienciador** foi o mais frequente, com um total de 54 ULs (33,1%). Nesse *frame*, o sujeito é representado pelo EF **Experienciador**, o qual concentra suas emoções a um EF **Conteúdo** que, no que lhe concerne, está relacionado, geralmente, a algum acontecimento. Seus EFs centrais são: EF **Experienciador**, é o indivíduo que vivencia a emoção; EF **Conteúdo**, é para onde os sentimentos e experiências do **Experienciador** são voltados. Seus EFs Não-Centrais são: **Tempo**, **Razão** e **Grau**.

Dentre as cinquenta e quatro (54) aparições, reconhecemos que 61,1% são relacionadas à semântica positiva. Vemos isto, através de ULs e UCs como “gosto”, “interessando”, “amava”, “ter uma paixão” e, em todos os casos, o EF **Conteúdo** refere-se aos conteúdos de LP, à disciplina de LP em si e aos professores.

Como mostramos adiante:

01. A8-05: no 1º ano [IN_Experienciador] gostava de separar as sílabas.
02. A8-13: Até a 6 série eu gostava da aula de português
03. A8-09: eu comecei a ter uma paixão por língua Portuguesa
04. A8-13 a série que eu mais gostei de língua portuguesa foi na 5 serie
06. A8-21: Eu sempre gostei de todos os professores, por ter me ensinado a escrever e a ler.

Encontramos, também, ocorrências (38,9%) relacionadas à valência negativa, com o EF **Conteúdo** fazendo referência, em sua maioria, à disciplina de LP. Tal posicionamento fica explícito pela presença de ULs e UCs como “não gostava”, “odiava”, “não sou muito fã” e “não sou muito chegado” que indicam as experiências negativas relatadas pelos alunos. O que pode ser visto a seguir:

07. A8-05: **Eu** não sou muito fã **de português**
08. A8-06: **[IN_Experienciador]** não sou muito apegado **a língua Portuguesa**
09. A8-09: **eu** odiava **língua Portuguesa**
10. A8-12: **Eu** sempre não gostei **muito de Português**
11. A8-12: **[IN_Experienciador]** nunca gostei **muito da matéria**
12. A8-13: e **agora** eu não gosto **muito de português por causa dessas coisas, trabalhos chatos, muita matéria, e etc...**

O EF **Razão** é responsável por mostrar o motivo que levou o **Experienciador** a ter emoções positivas ou negativas. O EF **Razão** teve o total de onze (11) ocorrências, sendo sete (7) delas (63,6%) com semântica positiva e quatro (4) aparições (36,4%) com semântica negativa.

Conforme apresentamos:

13. A8-09: **eu** também **odiava língua Portuguesa eu acho que era por conta da professora e um pouco também do conteúdo da matéria**
14. A8-13: **eu** não gosto **muito de português por causa dessas coisas, trabalhos chatos, muita matéria, e etc...**
15. A8-15: **eu** gosto bastante **de fazer textos, porque é meio que uma forma de expressar meus pensamentos e sentimentos.**
16. A8-15: **[IN_Experienciador]** **estou gostando porque particularmente acho muito interessante o fato de ler e imaginar a cena acontecendo**

O frame Avaliação:

O segundo *frame* a ser analisado é o *frame* **Avaliação**. Sua definição compreende um **Avaliador** que avalia um **Fenômeno** para encontrar o seu **Valor** de

acordo com uma **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**, **Explicação** e **Tempo**.

O número considerável de aparições do *frame* **Avaliação** pode ser explicado pela pergunta realizada no instrumento de diagnóstico, já que os discentes relembram suas experiências da vida escolar e ao mesmo tempo as avaliam.

O total de ocorrências desse *frame* é de quarenta e oito (48) ULs (30,38%), sendo que, em sua maioria, são de semântica positiva com 62,5%, contra 37,5% de avaliações de semântica negativa. Nas ocorrências das avaliações positivas, os *slots* (podem ser compreendidos como lacunas) do EF **Fenômeno** são preenchidos pela disciplina de Língua Portuguesa, seguida pelos professores. ULs e UCs como “muito bem”, “bem importante”, “bom demais”, “ótima” e “legal” nos mostram as impressões positivas relatadas pelos discentes, como nos exemplos a seguir:

17. A8-05: Além do que **[IN_Avaliador]** acho **bem importante** **o português**

18. A8-14: **A professora que está nos dando aula ela é muito boa,** **ela explica as coisas do jeito que entendo.**

Todavia, as avaliações de semântica negativa que apresentam ULs e UCs como “péssima”, “muito ruim”, “pouco chato” e “mais chato”, são direcionadas a experiência com a LP e a disciplina em si. Como exemplificamos adiante:

19. A8-05: **[IN_Avaliador]** acho um **pouco chato** **ter que colocar assento e o assunto do porque com assento, sem assento, separado e junto e quando as palavras mudam a escrita e as palavras terem varios sentidos.**

20. A8-13: depois que eu fui para a **7º série** ficou **tudo** **mais chato**

21. A8-01: **Minha experiencia em portugues** desde mais nova **não foi e não é muito desenvolvida**

Quanto aos casos em que os *slots* do EF **Conteúdo** são preenchidos pelo professor, existe a elucidação sobre as **Evidências** que os levaram a essas observações, ou seja, nos permitindo conhecer os motivos que conduziram os

discentes a tais avaliações que, na maior parte, são positivas. Nessas ocorrências, o EF **Evidência** – que define um fato percebido pelo **Avaliador** que o leva à sua avaliação do **Fenômeno** – está relacionado ao fazer pedagógico do docente, como mostramos nos exemplos:

22. A8-10: tenho **uma professora** **otima** e ela não passa muito texto

23. A8-10: ela **explica a materia** **muito bem** **ela se for preciso ela esplica a materia 10, 20, 30** **Veze se for presiso.**

24. A8-14: **A professora que está nos dando aula ela é** **muito boa,** **ela explica as coisas do jeito que entendo.**

25. A8-19: **no 4º ano** tive **uma professora** **péssima,** **não explicava matéria direito.**

O frame Ensino_Educação:

O terceiro *frame* que analisaremos é o *frame* **Ensino_Educação**, que possui um total de 16 ULs e UCs (9,8%) encontradas. Esse *frame* pode ser definido por um **aluno** que aprende uma **matéria**, **habilidade**, um **fato** ou um **Preceito** instruído por um **professor**. Seus EFs Centrais são: **Fato**, **Instituição**, **Habilidade**, **Aluno**, **Professor**; e seus EFs Não-Centrais são: **Grau**, **Nível** e **Tempo**.

Em geral, as ocorrências desse *frame* foram de semântica positiva (93,8%). ULs como “aprendi”, “ensinou” e “aprendendo” mostram-nos as experiências de aprendizado positivas dos alunos, nas quais os mesmos adquiriram algum conhecimento pela mediação de um professor.

26. A8-04: **eu** **aprendo** **mais** com meus **professores**

27. A8-17: **Aprendi** **a ler** **com 4 anos** **na escola** que frequentei

Na única aparição de semântica negativa do *frame* **Ensino_Educação**, o aluno demonstra certa revolta e questiona o ato de estudar e isso não resultar em nada:

28. A8-16: nem parece que to na aula pois o que adianta estudar e **não aprende.**

O EF **Fato** e o EF **Habilidade** possibilitam-nos conhecer, respectivamente, o conteúdo ensinado aos alunos e uma ação que os discentes passam a realizar como resultado de uma instrução dada por um **Professor**. A explanação desses elementos pelos educandos demonstra que as ações didáticas realizadas pelos professores foram produtivas.

28. A8-15: eu aprendi a ler e escrever com aproximadamente 4 anos de idade

29. A8-21: eu aprendi a ler e a escrever

30. A8-08: aprendendo gramática

31. A8-12: no 6º ano aprendi o que era substantivo, adjetivo e verbos

O frame Dificuldade:

O *frame* **Dificuldade** (12 ULs; 7,4%) é o quarto *frame* a ser analisado por nós. Ele se define como “um **Experenciador** tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma **Atividade**”.

O maior número de ocorrências desse *frame* referindo-se a ter dificuldade (9 ULs; 75%) expõe as barreiras de aprendizagem encaradas pelos alunos. Os discentes relatam que têm dificuldade em aprender a matéria de Língua Portuguesa. Em alguns casos, eles são mais específicos e contam suas dificuldades em determinado conteúdo da disciplina.

32. A8-18: tenho bastante dificuldade pra aprender

33. A8-03: [IN_Experenciador] tenho um pouco de dificuldade em gramática

34. A8-14: eu comecei a ter dificuldades, ainda mais com os verbos

Em apenas três (3) ocorrências (25%) os alunos dizem ter facilidade. Um relata que achava a disciplina fácil antes do sexto (6º) ano; outro aluno conta que depois de praticar percebeu que a matéria era fácil; e, por fim, outrem menciona que não passou por muita dificuldade na matéria. Demonstramos esses casos nos exemplos a seguir:

35. A8-06: até o 6º ano [IN_Atividade] foi fácil

36. A8-09: [IN_Experenciador] percebi que era fácil só precisava de prática

37. A8-20: não passei muita dificuldade nessas matérias

O frame Relembrando Experiências:

O quinto *frame* que analisaremos é o **Relembrando_Experiências** (10 ULs; 6,1%). 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.

Esse *frame* está diretamente ligado à questão proposta no instrumento investigativo, demasiadamente associado às memórias dos alunos.

A maior parte das ocorrências verificadas no discurso discente é de semântica positiva. O EF **Experiência**, poucas vezes, refere-se às experiências com professores e notas (exemplos 38 e 39). Na maioria das vezes, os alunos se referem às experiências com a LP e, cabe destacar que, em apenas dois casos, a **Impressão** que tiveram é mencionada.

38. A8-01: Eu nunca tive algum problema em relação a professor

39. A8-12: [IN_Conhecedor] nunca tive muitos problemas com notas.

40. A8-12: Eu também me lembro da minha experiência, quando eu estava no 5º ano

41. A8-12: Eu tive uma experiência ótima em todos os anos

42. A8-12: Eu já tive experiências até que interessante com a língua portuguesa

Como lembranças negativas, temos dois casos. Em um, o aluno apenas menciona que teve experiências, sem muitos detalhes; já o outro aluno conta que chorou muito porque não conseguia decorar verbos, como podemos observar nos exemplos:

43. A8-08: (...) já tive experiências ruins

42. A8-09: teve uma vez que eu chorei muito, por causa que, eu não conseguia decorar verbos

O frame Memória:

O sexto *frame* a ser analisado é o *frame* Memória (5 ULs; 3,1%) que pode ser descrito como a atividade de um **Agente Cognitivo** lembrar ou esquecer um determinado **Conteúdo Mental**. Assim como o *frame* Avaliação, o número de aparições do *frame* Memória justifica-se a partir da questão proposta no instrumento que solicita aos alunos relatarem suas experiências escolares passadas.

Em três (3) ocorrências, relatam que recordam de suas lembranças, mas não mencionam se são boas ou ruins. Duas (2) dessas lembranças são sobre acontecimentos em sala de aula e uma (1) em que o aluno relata que se importava mais com o humor e suas notas.

43. A8-01: **[IN_ agente_ cognitivo]** sempre **liguei** mais para o humor e minhas notas

44. A8-04: **Eu** lembro de uma coisa que eu gostava muito os professores todos puxavam meu saco

45. A8-09: **eu** só me lembro disso

Nas outras duas (2) aparições do *frame* **Memória**, os alunos contam que não se recordam muito bem de suas lembranças relacionadas às experiências das aulas de LP:

46. A8-09: **Eu** não me lembro muito bem sobre a minha experiência, das aulas de Língua Portuguesa

47. A8-09: **Não** lembro de muita coisa

O *frame* Desejo:

O próximo *frame* que analisamos – também em sexto (6º) lugar – é o *frame* **Desejo**, com o total de cinco (5) ULs (3,1%). Esse *frame* pode ser descrito como os almejos do **Experienciador** para com os acontecimentos de sua vida, que já passaram ou ainda estão por vir.

As ocorrências positivas do *frame* **Desejo** foram a maioria e se relacionam a uma visão positiva sobre o futuro, em que esperam aprender mais sobre a disciplina de LP e continuar gostando da matéria. As ULs, como “espero” e “quero”, demonstram as aspirações dos alunos.

48. A8-02: eu queria poder ter aprendido muito mais do que eu aprendi

49. A8-02: eu espero que esse ano eu aprenda muito com a explicação que a professora da

50. A8-02: Espero que eu desenvolva muito mais

A UL “vontade” aparece uma vez, representando o desejo de um aluno a voltar para a “época do Pré” porque considerava ser muito bom.

51. A8-06: tem hora que da vontade de voltar a época do Pré era bom demais.

Há também uma ocorrência negativa devido ao fato de o desejo do aluno não ter se concretizado:

52. A8-02: nos outros anos eu queria poder ter aprendido muito mais do que eu aprendi

O frame Experiência de Aprovação Escolar:

O posposto *frame*, também em sexto lugar, a ser analisado é o **Experiência de Aprovação Escolar** (5 ULs; 3,1%), que pode ser descrito como o *frame* em que um **Experienciador_Aluno** vivencia uma experiência de aprovação ou reprovação em **Tema**, **Disciplina** ou **Requisitos** para de nível de escolaridade.

Em quatro (4) das cinco (5) ocorrências do *frame* **Experiência de Aprovação Escolar**, notamos experiências negativas, relacionadas à reprovação escolar dos alunos, o que impossibilitou a passagem do nível de escolaridade. Apenas em um (1) desses casos, o discente nos conta a razão de sua reprovação. Como mostrado adiante:

53. A8-7: **[IN_experienciador_aluno]** Repeti de série em Português e o resto das matérias.

54. A8-17: com 8 anos fiquei de recuperação em português, porque não queria ler em voz alta

55. A8-17: Com 12 anos **[IN_Experienciador_Aluno]** fiquei novamente em recuperação

Em uma única aparição, um aluno conta que nunca repetiu uma série na sua trajetória escolar com a LP, como podemos ver a seguir:

56. A8-4: [IN_Experienciador_Aluno] nunca repeti de ano

O frame Estudo:

O próximo *frame* a ser analisado nesta etapa inicial, com o mesmo número de ocorrências de seu antecessor, é o *frame* **Estudo** (5 ULs; 3,1%). Pela tradução de Souza (2016), entendemos que um **Estudante** matriculado em uma **Instituição** tem por finalidade instruir-se em alguma **Matéria**.

Quatro aparições do *frame* **Estudo** são relacionadas à perspectiva positiva. Em duas (2) dessas ocorrências, os alunos relatam sobre o início de suas experiências escolares. Nas outras duas (2) ocorrências, um aluno relata que depois de anos estudando Português não se “apegou” à disciplina; outro discente conta que depois de um tempo estudando percebeu que a matéria era “fácil”.

57. A8-9: (...) quando eu estudava no prézinho

58. A8-21: Quando eu comecei a estudar português eu gostava

59. A8-6: Eu em todos anos estudando língua Portuguesa, não sou muito apegado

60. A8-9: depois de algumas semanas estudando, percebi que era fácil

Por fim, em uma (1) única perspectiva negativa, um aluno expõe sua frustração em relação ao estudo de LP, pois o mesmo estuda e não aprende. O que pode ser visto a seguir:

61. A8-16: nem parece que to na aula pois o que adianta [IN_Estudante] estudar e não aprende

O frame Assistência:

O *frame* **Assistência** (2 ULs; 1,2%) foi o sétimo com o maior número de ocorrências registradas. Tal *frame* dá-se na cena constituída por um agente que realiza a ação de ajudar alguém possibilitando a conquista de um **Objetivo**.

As duas (2) ocorrências do *frame* são de semântica positiva, ou seja, os alunos ajudaram e/ou foram ajudados. ULs como “ajudar” e “ajuda muito” configura os casos em que os *slots* do EF **Ajudante** são preenchidos, em um caso, pelo próprio aluno e, em outro caso, pela disciplina de LP. Essa conformidade está nos exemplos adiante:

61. A8-02: a língua portuguesa me ajuda muito no dia a dia

62. A8-21: Eu tive que ajudar uma amiga minha, pois ela não sabia ler

O *frame* Encontro Hostil:

O último *frame* a ser analisado por nós é o **Encontro_Hostil**, que obteve apenas uma (1) aparição (0,6%) em um total de cento e sessenta e três (163) ULs e UCs encontradas. Apesar de sua baixíssima ocorrência, consideramos válido discorrer sobre esse *frame*, pois o “não dito”, nesse caso, é um indicativo sobre o ambiente de sala de aula, um ambiente em que a violência não é protagonista. Porém, é pertinente destacar a baixa frequência de ocorrência dos *frames* encontrados, o que pode ser um indício de uma turma com alunos passivos.

A única ocorrência do *frame* **Encontro_Hostil** é marcada pela agressão verbal que é considerada uma microviolência. Nesse caso, o EF **Lado 1** é representado pelo professor, que é quem praticou a violência, além de não desempenhar o seu fazer pedagógica de forma adequada, como relatado pelo aluno:

63. A8-19: No sexto ano também professora não explica nada só xingava [IN_Lado 2]

Conforme citado, a baixa frequência desse *frame* é um forte indicador sobre o ambiente de sala de aula. Contudo, a total ausência do *frame* **Relação_entre_Indivíduos** – que indica as relações permanentes ou semipermanentes – aponta para certa incerteza a respeito do ambiente de convivência entre os alunos desta turma do oitavo (8°) ano.

Vale ainda destacar o tamanho reduzido dos Relatos de experiência nesta etapa inicial e, em consequência, a baixa frequência de ocorrência dos frames encontrados e a pouca informação obtida sobre os anos de escolaridade.

Estes e outros dados analisados nesta subseção serão retomados para uma análise interpretativa e comparativa com o Relato de experiência final (subseção 4.3.3).

4.3.2 A leitura semântica dos relatos de experiência discente – após processo interventivo

Dar o devido mérito às experiências dos discentes é imprescindível para atingir o êxito no processo de ensino e de criação de um ambiente de aprendizagem em sala de aula de LP. Em conformidade com essa afirmação, procedemos expondo o segundo Relato de Experiência (Instrumento 3, cf. subseção 3.3.2), cujo propósito é desvendar as vivências escolares dos alunos no decorrer de um período 4 meses, período de aplicação de nossa intervenção.

O objetivo nessa segunda fase foi recolher, nos relatos dos alunos, indicadores positivos e negativos referentes a todo o projeto de intervenção realizado, diferindo a primeira fase, quando os discentes ainda desconheciam as ações da intervenção.

A análise desses relatos finais foi feita nos mesmos termos da análise da primeira etapa, com base no conceito de *frame* (cf. Subseção anterior).

Avançamos expondo o instrumento formulado para esta segunda etapa:

Caro(a) aluno(a),

No primeiro 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 de mais uma etapa 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 segundo semestre do ano letivo.

Conte-nos tudo que julgar importante!

Na questão proposta acima, é evidente o pedido aos discentes para relatarem as suas experiências escolares no ano de 2018, quando foi realizada esta intervenção.

Cabe ressaltar que os *frames* que apareceram nos relatos desta segunda etapa, em sua maioria, são referentes ao processo de ensino e aprendizagem na aula de LP. Tal afirmação se justifica se levarmos em conta a crescente nos números de ocorrências do *frame* **Ensino_Educação**, que na primeira fase teve dezesseis (16) ULs e UCs e, agora, na segunda fase teve quarenta e duas (42) ocorrências e foi o segundo mais evocado nas narrativas dos alunos.

Os principais *frames* evocados, num total de duzentos e oito (208) ULs e UCs (em 25 relatos) foram sete (7). Expomos, em ordem decrescente, os *frames* com as maiores frequências anotadas: 1°. **Avaliação**; 2°. **Ensino_Educação**; 3°. **Memória**; 4°. **Foco_no_Experienciador**; 5°. **Estudo**; 6°. **Assistência**; 7°. **Relembrando_Experiência**.

Em seguida, no gráfico, apresentaremos os números de aparições e as porcentagens de cada um desses *frames*:

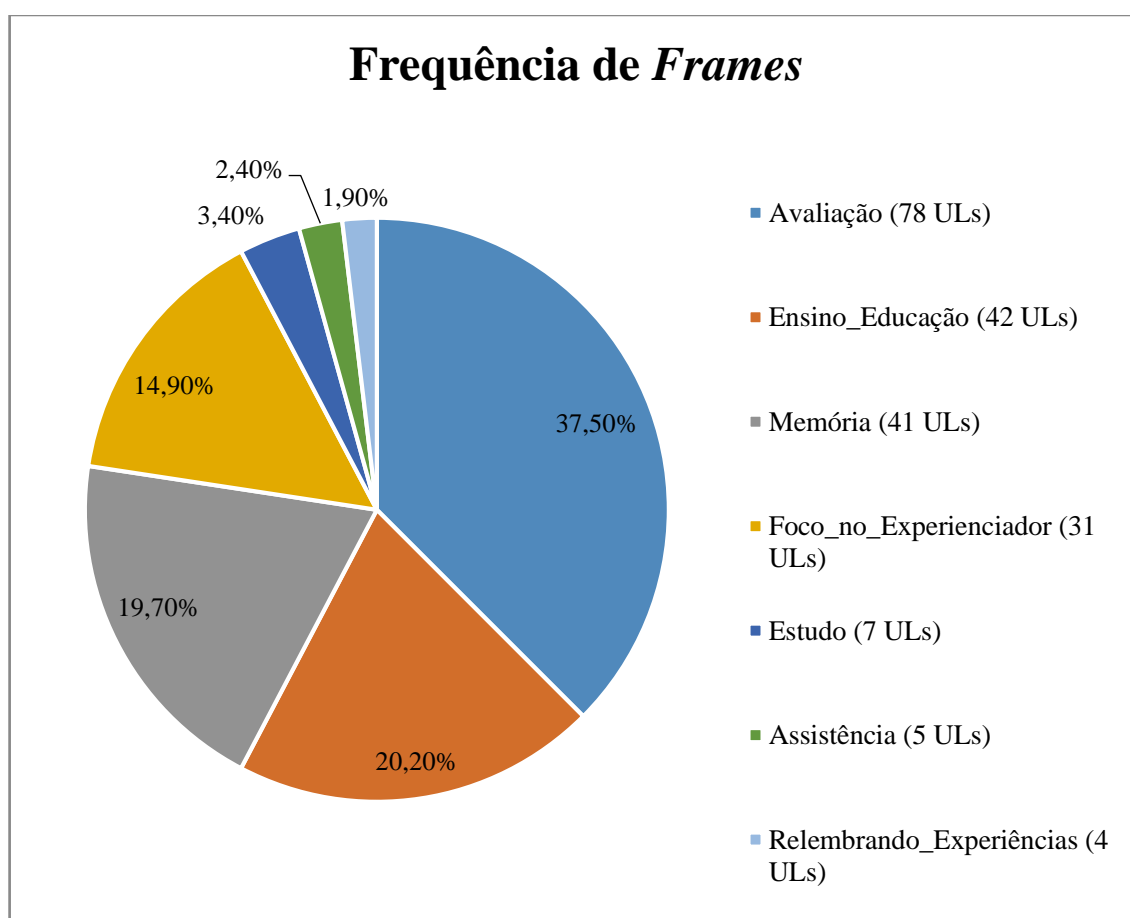


GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DOS *FRAMES* EVOCADOS NOS RELATOS FINAIS

Embora os *frames* evocados nesta segunda etapa tenham sido encontrados na primeira, convém salientar que esses *frames* agora se mostram de maneira distinta neste novo corpus, com seleções semânticas que ocupam seus elementos de *frames* (EFs) e frequências dessemelhantes.

Sucedemos, apresentando as análises de cada *frame* evocado, em ordem decrescente, isto é, iniciando pelo *frame* de maior frequência para o que possui a menor. Justificamos que, nesta subseção, não são apresentadas as descrições dos *frames* evocados, uma vez que isso já ocorreu na subseção anterior.

O frame Avaliação:

O *frame* **Avaliação** foi o mais recorrente nos relatos, com o total de setenta e oito (78) ocorrências (37,5%). Cabe recordar que o número significativo de suas aparições se explica a partir da questão apresentada no instrumento investigativo, sendo que, concomitantemente, ao lembrar e narrar as experiências pelas quais passaram, os alunos avaliam-nas de forma negativa ou positiva.

Esse *frame* teve suas aparições referentes à semântica positiva. ULs e UCs como “interessante”, “muito interessante”, “muito boa”, “bem legal”, “incrível”, elucidam tais avaliações positivas nas quais os *slots* do EF **Fenômeno** são preenchidos pelas aulas, atividades, novos recursos linguísticos que aprenderam, pelo fato de terem parado de usar o livro didático, os novos mitos que conheceram, as divisões dos grupos, o projeto e a professora. Como nos exemplos a seguir:

64. A8-01: Bom **eu** achei bem **interessante** **nós estudarmos esses mitos** **porque a gente pode conhecer algumas histórias,**

65. A8-01: **as divisões dos grupos** **eu** achei **bem legal** **porque nós podemos interagir com as pessoas que você não interage dentro da sala de aula.**

66. A8-01: **O fato da gente ter parado de usar o livro didático para estudar esses mitos é legal** **porque nós podemos ter um aprendizado melhor do que com a matérias que está no nosso livro didático**

67. A8-05: De modo geral, **[IN_avaliador]** achei **muitíssimo interessantes** **essas aulas,** **pois além de ter aprendido tudo isso, também conheci novos costumes, culturas, que eu nem pensaria em conhecer.**

68. A8-10: **Esse projeto** foi uma coisa **muito boa**

69. A8-12: A professora ela e muito boa ela explica a materia até nois entender esta materia; tambem tem trabalho em grupo.

70. A8-18: Outro recurso foi o paralelismo, acho bem interessante ele dar um ar mais poético para o texto

Importa-nos destacar a mudança obtida nos relatos dos discentes: os alunos, agora, avaliam não só a professora e a disciplina (como nos primeiros relatos), mas avaliam as atividades, o projeto realizado, o fazer pedagógico da professora, recursos linguísticos e a modificação que tiveram ao pararem de usar o livro didático e começarem a estudar os mitos. Além disso, as avaliações, a partir deste momento, não são feitas de maneira genérica, muitos justificam suas avaliações através dos EFs Evidência e EF Explicação como vimos nos exemplos acima e também em:

71. A8-02: O mito do navio negreiro foi interessante porque aprendemos coisas novas, fizemos trabalhos em grupo

72. A8-02: esse mito foi muito interessante, porque falava de um personagem que queria aprender como viver na terra.

73. A8-06: Foi uma experiencia incrível aprender sobre tudo isso e sair do cotidiano do livro

74. A8-19: Sobre o mito da Adetutu, para mim, foi o mais interessante, pois falou sobre escravidão no passado.

O frame Ensino_Educação

O *frame* **Ensino_Educação** foi o segundo mais utilizado nos relatos dos discentes. As ocorrências do *frame* **Ensino_Educação**, com 42 ULs (20,2%), como “aprendi”, “mostrou”, “aprendemos”, “entender”, remetem a experiências de aprendizado positivas. Os *frames* possuem uma visão majoritariamente positiva sobre a matéria aprendida durante o segundo semestre do período letivo.

Os conteúdos dos *frames* transpassam, predominantemente, pelo assunto que foi abordado ao longo do projeto, no caso, os mitos. Dentre esses dados, 97,6%, seguido de um comentário geral, apontam para um valor positivo no ato de aprender sobre a história e cultura dos mitos e a gramática.

75. A8-02: Depois do “Narciso” aprendemos sobre o mito do “Navio negreiro”.
76. A8-02: Aprendemos sobre recursos como elipse, repetição e substituição
77. A8-05: Aprendi nesses meses a interpretar e analisar melhor textos
78. A8-11 aprendendo sobre os deuses dele e do seu povo
79. A8-12 Desde o mês de agosto, eu aprendi muitas coisas, Reflexão linguística, compreensão de textos, tempos verbais, entre outras coisas;
80. A8-13 [IN_Aluno] aprendi muito, como: Usar adequadamente as vírgulas,

Além disso, dentre esses *frames* positivos, 29,26% dizem apenas sobre o aprendizado de preceitos e habilidades:

81. A8-05: Também aprendi a sair da minha “bolha”, fazendo grupos com pessoas que eu não conversava nem interagia.
82. A8-05: Nos grupos formados, aprendi a desenvolver minha paciência (pois eu precisei bastante), a trabalhar melhor em grupo, a discutir democraticamente, a ouvir o outro
83. A8-06: aprendi a pensar mais como uma líder, aprendi a ouvir e pensar como um grupo, até a postura eu passei a me preocupar quando ia apresentar os trabalhos
84. A8-10 eu aprendi a conviver com outras pessoas que não são do meu grupo de amizades
85. A8-10 Também aprendi a respeitar a opinião dos outros
86. A8-16 aprender a conversar com pessoas que não fazem parte do seu grupo de amigos.

O EF **Preceito** refere-se ao conteúdo que expressa um comportamento considerado correto moral ou socialmente, e o EF **Habilidade** tem como princípio destacar “uma ação que o aluno é capaz de realizar como resultado da instrução” (*Framenet2.icsi.berkeley.edu*). Ou seja, por estes EFs, vemos um resultado positivo após processo de intervenção. Os alunos mostraram-se, por meio dos relatos, entusiasmados com o que aprenderam, descrevendo com detalhes as matérias e nomes dos conteúdos trabalhados em aula.

Vemos essa produtividade no índice de frequência do *frame Ensino_Educação*, o qual obteve, na fase inicial do projeto, uma frequência de 16 aparições e agora, nos relatos ao final do mesmo, 42 ocorrências.

Os exemplos trazem, também, o EF **Matéria** que remete a conteúdos ensinados de modo genérico (sobre os mitos, sobre os deuses) ou específico, recortando especialmente os nomes dos textos, o gênero textual.

O frame Memória

O *frame Memória* emergiu com 41 ULs (19,7%). Das quarenta e uma ocorrências, em trinta e nove (95,12%) os alunos relatam o que aconteceu durante as aulas do projeto, tanto em relação a comportamento, quanto à matéria estudada ou à aula específica.

87. A8-02: **Nossa primeira atividade** foi sobre o mito “Narciso”

88. A8-04: Começando por onde eu me recordo, que é sobre o quadro do Narciso, que foi meio que um gatilho para as atividades

89. A8-07: Eu lembro que começou da tela de Narciso que eu interpretei errado,

90. A8-07: Depois fizemos um trabalho em grupo sobre o Narciso

91. A8-07: Teve também um mito africano de Adetutu

92. A8-23: Nós ganhamos um diário para registrar a nossa experiência e também temos trabalhado muito com trabalho em grupo

Já nas outras duas aparições (4,88%), os alunos dizem não se lembrar de determinadas práticas escolares com a LP.

93. A8-19 não me lembro muito sobre o que fala, mais acho que nas aulas discutidas sobre o Navio Negroiro não houve um grupo para discutir sobre

O frame Foco no Experienciador:

O *frame* **Foco_no_Experienciador** foi o quarto mais evocado nos relatos discentes finais, com o total de trinta e um (31) ULs e UCs (14,9%). Em todas as ocorrências, apenas uma foi relacionada à semântica negativa, na qual um aluno relata que “odiava” as divisões dos grupos porque não ficava com sua amiga, mas que isso serviu para perceber que não se pode viver com apenas um amigo:

94. A8-13: eu odiava aquelas mudanças de grupos só porque eu não ficava com a Ana, mas isto serviu para saber que ninguém vive só com 1 amigo, pois quanto mais melhor.

ULs e UCs como “gostei muito”, “gostei”, “gostei bastante” e “adorei” são algumas das ULs e UCs que exemplificam os casos de semântica positiva. Nesses casos, os *slots* do EF Fenômeno são preenchidos por sintagmas que dizem respeito às aulas, às atividades diferenciadas, aos mitos e ao projeto:

95. A8-03: Também [IN_exp] gostei dos mitos, porque nós aprendemos coisas de culturas diferentes, coisas que na minha opinião vão ser levadas para a vida.

96. A8-10: gostei bastante das atividades diferenciadas,

97. A8-15: Após esta abertura, estudamos o mito de criação do mundo, conforme a cultura africana. Achei este mito desafiador, e como gosto de desafios, [IN_Experienciador] adorei este mito!

98. A8-16: Na minha opinião, [IN_Experienciador] gostei muito desse projeto

99. A8-18: [IN_Experienciador] gosto bastante dessas aulas feitas no anfiteatro e no pavilhão

100. A8-18: [IN_Experienciador] Gostei muito das aulas diferenciadas

Cabe destacar a presença do EF **Razão**, que elucida o motivo que levou o **Experienciador** a ter tais emoções. A maior parte de suas ocorrências é relacionada à valência positiva, alunos narram que tais motivos são porque aprenderam sobre o que lhes foi dado:

101. A8-05: Eu particularmente gostei dessa experiência, pois mesmo passando “dor de cabeça” em certos momentos, consegui aprender muitas coisas.

102. A8-09: Já os mitos gostei bastante porque sempre aprendíamos coisas diferentes de diferentes povos e culturas.

103. A8-25: o texto que eu mais gostei foi o do Navio Negreiro, consegui entender e elaborar sem muitos esforços,

O frame Estudo:

O próximo *frame* a ser analisado nesta etapa é o *frame* **Estudo** que, com sete (7) ocorrências (3,4%), foi o quinto mais recorrente nos relatos. Todas as suas aparições são relacionadas à perspectiva positiva, nas quais os alunos relatam o que estudaram no decorrer do projeto; um deles até diz que, se estivessem utilizando o livro didático, não estariam estudando sobre os mitos que a professora apresentou a eles:

104. A8-01: se nós estivéssemos estudando pelo livro didático a gente não ia estar estudando os mitos sobre Adetutu, Narciso e Navio Negreiro

105. A8-07: se não me engano ficamos quase 2 semanas trabalhando sobre este "mito"

106. A8-15: [IN_ Estudante] estudamos o mito da criação do mundo conforme a cultura africana

107. A8-20: Logo em seguida do mito narciso estudamos o texto navio negreiro

O frame Assistência:

O *frame* **Assistência** foi encontrado em 5 ocorrências (2,4%). Sua interpretação indica a assistência das novas aulas para com o aluno e a capacidade discente em ajudar outros colegas de sala. Os dados, integralmente, são sobre a ajuda em sala de aula, como nos exemplos:

108. A8-05: Também acho que essas aulas me ajudaram a melhorar, em parte, minha timidez

109. A8-07: mas [IN_ ajudante] ajudei meu grupo.

110. A8-12: em algumas atividades em grupo eu ajudei pouco pois eu não tinha o mesmo raciocínio que eles é em outros eu não estava na aula

111. A8-25: [IN_Ajudante] não ajudei completamente quando o grupo estava com dúvidas em questões gerais

112. A8-25: ajudarei os integrantes

O frame Relembrando Experiências:

O frame **Relembrando Experiências** apresentou uma frequência de 4 ULs (1,9%), foi o sétimo mais frequente nos dados. Este frame é usado quando há lembranças de momentos comportamentais em sala de aula, de uma matéria estudada ou de uma habilidade adquirida.

113. A8-14: [IN_conhecedor] tivemos, várias experiências novas, como: novos grupos, novas convivências, novas visões das coisas e etc.

114. A8-19: fazemos uma nova experiência nas aulas de língua portuguesa.

115. A8-19: teve áudio para entendermos melhor, para ambos os grupos ficarem bem informados.

116. A8-21: teve algumas experiências diferentes

Essas quatro 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.

Como anunciado no início desta subseção, analisamos apenas os sete (7) frames com maior ocorrência. Feito isso, passamos para a próxima subseção que traz um exercício interpretativo acerca 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. Outros indicadores complementaram nossa análise: os quadros indicadores de aprendizagem presentes no Caderno Pedagógico e os diários de bordo docente e discente.

4.3.3 A leitura interpretativa e comparativa dos relatos de experiência discente – após processo interventivo

A análise semântica dos Relatos de Experiência realizada ao final do projeto de intervenção certifica uma mudança na concepção dos discentes. Por meio da fruição estética e pelo resgate de princípios éticos, com atividades que fugiram ao padrão e rotina de ensino, puderam ganhar “novos olhos”, tornaram-se mais críticos e cautelosos em relação à própria conduta dentro de um grupo e às práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula.

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.

Nos dados colhidos do Relato inicial (cf. subseção 4.3.1), observamos a predominância dos *frames* **Foco_no_Experienciador** (54 ULs); **Avaliação** (48ULs) e **Ensino_Educação** (16 ULs). Estes *frames* reaparecem na análise dos relatos finais, entretanto com outra frequência e outra visão sobre a experiência enquanto alunos de LP: o *frame* **Avaliação** torna-se o mais recorrente, com 78 ocorrências; seguido pelo **Ensino_Educação** (42 ULs), que quase triplicou o número de ocorrências na comparação com os dados iniciais; e o *frame* **Foco_no_Experienciador** passou para quarta posição, com 31 ULs e UCs. A mudança de perspectiva discente, apresentamos separadamente, com o que mais nos chamou atenção.

O primeiro *frame* evocado através dos relatos iniciais, com 54 ULs, sinalizou experiências positivas em relação à disciplina e à figura docente (61,1%) e, em menor número, ocorrências relacionadas à valência negativa (38,9%):

117. A8-05: no 1º ano [IN_Experienciador] gostava de separar as sílabas.

118. A8-21: Eu sempre gostei de todos os professores, por ter me ensinado a escrever e a ler.

119. A8-09: eu odiava língua Portuguesa

120. A8-13: e agora eu não gosto muito de português por causa dessas coisas, trabalhos chatos, muita matéria, e etc...

O EF Razão, que apresenta o motivo pelo qual o **Experienciador** teve emoções positivas ou negativas, apresentou, neste *frame* mais reiterado, apenas o total de onze (11) ocorrências. Havia lacunas deixadas por ausência de detalhamento de experiências e ausência de justificativas nas avaliações discentes. O “não-dito” evidenciado nesta fase, anterior ao processo interventivo, apontou para uma ausência de significado nas aulas LP.

O mesmo *frame* nos relatos discentes finais, após intervenção, embora apareça em menor frequência, traz outros apontamentos para o vivenciado em sala de aula de LP – remetem para uma experiência significativa, justificada pelo aprendizado adquirido. Destaca-se a presença do EF **Razão**, que elucida o motivo que levou o **Experienciador** a ter tais emoções, e a maior parte de suas ocorrências é relacionada à valência positiva:

121. **A8-03:** Também **[IN_exp]** gostei dos mitos, porque nós aprendemos coisas de culturas diferentes, coisas que na minha opinião vão ser levadas para a vida.

122. **A8-05:** Eu particularmente gostei dessa experiência, pois mesmo passando “dor de cabeça” em certos momentos, consegui aprender muitas coisas.

A única ocorrência negativa do *frame* **Foco_no_Experienciador** na etapa final, em nossa análise, também aponta para uma mudança de concepção na vivência da sala de aula, contribuindo para outras experiências fora dos muros da escola:

123. **A8-13:** eu odiava aquelas mudanças de grupos só porque eu não ficava com a Ana, mas isto serviu para saber que ninguém vive só com 1 amigo, pois quanto mais melhor.

O segundo *frame* de maior frequência nos dados iniciais, *frame* **Avaliação**, em seu total de ocorrências (48 ULs), apresentou predominância de dados com semântica positiva. De modo geral, notamos novamente a figura do professor preservada (“**A8-14:** A professora que está nos dando aula ela é muito boa, ela explica as coisas do jeito que entendo”) e a valorização da disciplina (“**A8-05:** [...] acho bem importante o português”). Contudo, vale destacar que, em sua maioria, são avaliações genéricas que pouco revelaram sobre os sujeitos investigados e o valor dado à(s) característica(s) do fenômeno em análise.

Nos dados finais, o que mudou, além do aumento do número de ocorrências (78), foi o abandono do caráter vago e pouco palpável nos relatos discentes:

124. A8-01: as divisões dos grupos eu achei bem legal porque nós podemos interagir com as pessoas que você não interage dentro da sala de aula.

125. A8-06: Foi uma experiência incrível aprender sobre tudo isso e sair do cotidiano do livro

126. A8-18: Outro recurso foi o paralelismo, acho bem interessante ele dar um ar mais poético para o texto

127. A8-19: Sobre o mito da Adetutu, para mim, foi o mais interessante, pois falou sobre escravidão no passado.

Os discentes demonstram outra relação com o objeto de ensino-aprendizagem, colocaram em evidência a satisfação pela renúncia da rotina de atividades com o LD, a opção pelo trabalho com os mitos, o conhecimento trazido por novas culturas, a aprendizagem de novos recursos linguísticos e as novas formas de interação desenvolvidas em sala de aula (motivadas pelas estratégias da categoria Rede de cooperação, cf. subseção 2.2.1.3).

Ademais, faz-se relevante demonstrar como a mudança do número de ocorrências desses dois *frames* inicialmente analisados também é dado indicativo da mudança de perspectiva discente. Antes do processo interventivo, o *frame Foco_no_Experienciador* apresentou o maior número de ocorrências, visto que, para os sujeitos investigados, o mais importante era a emoção por eles experienciada (olhar voltado para si mesmo) e, em contrapartida, havia um “vazio” do fazer pedagógico. Já nos relatos finais, voltaram-se para a experiência de aprendizagem, passaram a considerar as emoções a partir das experiências vividas em sala, com olhar direcionado ao que aprenderam – o *frame Foco_no_Experienciador* caiu para quarta posição.

Ocorreu, portanto, uma inversão significativa após processo interventivo. Isso também é comprovado, nos relatos finais, pelo *frame Avaliação* assumindo o primeiro lugar pelo maior número de ocorrências. Fato que pode ser compreendido como um movimento de abandono da postura narcisista (que tem o foco em si mesma), para uma postura crítica dentro de um processo em que aparece “o outro” (o colega de

classe, a professora, os novos conteúdos e a nova abordagem) com avaliação positiva.

O *frame* **Ensino_Educação**, terceiro que elencamos nos resultados da etapa inicial, apresentou um total de 16 ULs e UCs (9,8%) das 163 encontradas. Em sua maioria, são demonstradas as experiências de aprendizado positivas dos alunos por meio de frases escolarizadas ou declarações vagas sem justificativas (“**A8-04: eu aprendo mais com meus professores**”). A única voz destoante traz um questionamento que gera imenso desconforto à prática docente, mas ao mesmo tempo serve como resposta à ausência de significado nas aulas de LP:

128. A8-16: nem parece que to na aula pois o que adianta estudar e **não aprende**.

O *frame* em questão, com valência negativa, associamos à ausência de sentido em sua rotina de estudante e ao sentimento de incapacidade em relação à disciplina. A mesma associação fizemos com o quarto *frame* apontado nos relatos iniciais: o *frame* **Dificuldade** (“**A8-18: tenho bastante dificuldade pra aprender**”). A maior parte de suas ocorrências (75%) são relacionadas a barreiras de aprendizagem (segundo os relatos, “gramática”, “verbos”).

Após processo interventivo, os dados colhidos não trazem o *frame* **Dificuldade** (alguns discentes remetem ao esforço ou desafio em situações de aprendizagem, como em: “**pois mesmo passando “dor de cabeça” em certos momentos, consegui aprender muitas coisas**”) e o *frame* **Ensino_Educação**, como já foi dito, teve o número de ocorrências quase triplicado.

Com os EFs deste *frame*, encontrados nos relatos discentes finais, notamos o valor atribuído ao ato de aprender sobre a diversidade de nossa cultura e desenvolver habilidades de leitura, compreensão, escrita, oralidade e reflexão gramatical:

129. A8-02: **Aprendemos sobre recursos como elipse, repetição e substituição**

130. A8-05: **Aprendi nesses meses a interpretar e analisar melhor textos**

131. A8-12 **Desde o mês de agosto, eu aprendi muitas coisas, Reflexão linguística, compreensão de textos, tempos verbais,** entre outras coisas;

132. A8-13 **[IN_Aluno] aprendi muito, como: Usar adequadamente as vírgulas,**

Ademais, vale destacar que 29,26 % das ocorrências de semântica positiva do *frame* **Ensino_Educação** dizem sobre habilidades que procuramos estimular na construção do Ambiente de aprendizagem de LP (em especial, o Protagonismo e a Cooperação - vide categorias na subseção 2.2.1):

133. A8-05: Também aprendi a sair da minha “bolha”, fazendo grupos com pessoas que eu não conversava nem interagia.

134. A8-05: Nos grupos formados, aprendi a desenvolver minha paciência (pois eu precisei bastante), a trabalhar melhor em grupo, a discutir democraticamente, a ouvir o outro

135. A8-06: aprendi a pensar mais como uma líder, aprendi a ouvir e pensar como um grupo, até a postura eu passei a me preocupar quando ia apresentar os trabalhos

136. A8-10 Também aprendi a respeitar a opinião dos outros

Em um dos exemplos acima, para ratificar o trabalho docente estruturado a fim de abarcar os quatro eixos de ensino de LP, percebemos a preocupação discente com aspectos voltados para a educação nas práticas de oralidade. Antes da aplicação do projeto, a maior parte da turma não participava oralmente das aulas, alguns por timidez e outros receosos por se sentirem despreparados ou ainda por medo de receberem críticas – aversão que se pode observar em registros do diário de bordo discente: “Eu morro de vergonha de falar em público nem se for para ganhar dinheiro ou ponto”.

Com o nosso processo interventivo, apesar de sua curta duração (quatro meses do segundo semestre do ano letivo), mudanças efetivas ocorreram seja no que se refere à formação discente enquanto alunos de LP, seja em relação à formação desses sujeitos para uma vida cidadã, em que a Ética não é acessória, é uma condição.

Estamos cientes que essa transformação não atingiu a todos. Em termos de aquisição de habilidades linguísticas, o volume de resultados positivos é extremamente significativo, é notado inclusive pela ampliação de vocabulário nos relatos coletados. Porém, em termos de cooperação, temos resultados menos expressivos. Notamos a ausência do *frame* **Relação_entre_Indivíduos**, que indica as relações permanentes ou semipermanentes, ausência também notada na etapa

inicial, e observamos o *frame* **Assistência** com 5 ULs (2,4%), parecendo existir, em duas ocorrências, uma atribuição de responsabilidade que parte do próprio depoente:

137. A8-12: em algumas atividades em grupo eu ajudei pouco pois eu não tinha o mesmo raciocínio que eles é em outros eu não estava na aula

138. A8-25: [IN_Ajudante] não ajudei completamente quando o grupo estava com dúvidas em questões gerais

Essa suposta conduta foi também notada em atividades do processo interventivo, porém a ação de atribuir responsabilidade a um determinado fato partia de um colega de equipe de trabalho ao se sentir insatisfeito com o resultado final construído em grupo ou simplesmente por falta de empatia, dificuldade de ouvir e compreender as razões que o colega de turma apresentava para justificar sua ausência.

Ações desse tipo são apresentadas nos quadros indicadores de aprendizagem e em alguns diários de bordo discentes, como: baixa autoestima de alguns alunos; resistência dentro dos grupos para aceitar colegas vistos como “não produtivos”; preferência por formar equipes com os colegas mais íntimos.

Ao longo do processo interventivo, ocorriam momentos em que parecíamos ter superado ações excludentes e competitivas, em que o mais importante era que todos alcançassem o objetivo proposto e havia muita satisfação discente nisso. Entretanto, em outras atividades, era perceptível uma oscilação na conduta discente, através de um comentário mais ríspido ou então “de brincadeira”. As adversidades na aquisição de nova relação com o grupo também foram notadas em comentários nos diários discentes:

139. “[...] me senti culpada por algumas críticas, pois por eu ser a líder, acho que os erros foram meus porque eu deveria ter dado mais ajuda ao grupo.”

140. “Mas um dia eu fiquei muito triste por não poder ir a aula, aí eu procurei um jeito de saber o que aconteceu”

141. “[...] eu preferia ter ficado no grupo da [...] que são minhas amigas, não do chato, maluco e insuportável [...] eu discuti com ele o tempo todo, deu vontade de bater naquele garoto [...]”

142. “[...] mas agora tudo mudou, tudo por causa de uma fofoca, queria que elas voltassem a falar comigo, mas isso não vai acontecer.”

Essa constatação denominamos como instabilidade no quadro de posturas cooperativas (Quadro 4, Caderno Pedagógico, p. 52). Assim, reconhecemos que avanços ocorreram nas práticas interacionais diárias, na abertura de si para o outro, na valorização da convivência e aprendizagem entre pares. Contudo, não podemos ocultar que pequenos conflitos e ações isoladas não cooperativas continuaram a existir.

Em contrapartida, nos quadros indicadores de aprendizagem e registros discentes (ambos presentes no Caderno Pedagógico), o número de apontamentos positivos é muito maior: alunos comprometidos com a aprendizagem, com capacidade crítico-reflexiva, esforçando-se para vivenciarem os valores éticos assumidos (Quadro 5, Caderno Pedagógico, p 55).

Consideramos, ainda, ser importante destacar que tais mudanças não se limitam às aulas de LP. Como é possível notar a postura crítico-reflexiva em registro no diário de bordo discente sobre outra disciplina:

143. “O líder da minha equipe que inventou esse trabalho, mas ele não pensou muito sobre os erros e ficou falando só o lado bom, estávamos acabando de fazer o trabalho e o líder ainda não escutava as nossas reclamações” (Registro sobre trabalho para Feira de Ciências);

Por fim, na perspectiva de avanços alcançados, compete-nos destacar as ocorrências do *frame* **Memória**, antes e depois do processo interventivo, uma vez que guardamos na memória aquilo que nos é significativo.

Nos relatos discentes iniciais, esse *frame* teve apenas 5 ULs. Os discentes citam o fenômeno, mas não o avaliam em termos de aprendizagem (uma vez que, na escola pública, ter boas notas não é sempre sinônimo de aprender):

144. A8-01: [IN_agente_cognitivo] sempre liguei mais para o humor e minhas notas

145. A8-04: Eu lembro de uma coisa que eu gostava muito os professores todos puxavam meu saco

146. A8-09: Eu não me lembro muito bem sobre a minha experiência, das aulas de Língua Portuguesa

Já, ao observamos, os relatos discentes e o número de ocorrências do mesmo *frame*, após processo interventivo, constatamos uma mudança tangível acerca das aulas de LP e condutas discentes – também comprovada pelo aumento significativo de ocorrências: de 5 ULs para 41 ULs. Desse novo total, verificamos trinta e nove (39) ocorrências positivas e todas relacionadas a situações de aprendizagem:

147. A8-04: Começando por onde eu me recordo, que é sobre o quadro do Narciso, que foi meio que um gatilho para as atividades

148. A8-07: Teve também um mito africano de Adetutu

149. A8-23: Nós ganhamos um diário para registrar a nossa experiência e também temos trabalhado muito com trabalho em grupo

Logo, considerando os *frames* comparados (**Foco_no_Experienciador; Avaliação, Ensino_Educação e Memória**), antes e depois do processo interventivo, usando como critério o número de ocorrências, o conteúdo semântico dos EFs, e sua valência semântica positiva, percebemos uma outra realidade de ensino-aprendizagem.

Os discentes que antes se referiam ao processo de ensino-aprendizagem como um afazer monótono e obrigatório, na experiência do implante de atividades inéditas e com nova didática, mostraram maior interesse ao aprender e executar as tarefas propostas. Agora, sentem-se confortáveis em compartilhar o que fazem em aula. Assumiram seus papéis no Ambiente de aprendizagem, assim percebidos como membros ativos do processo de construção e troca de conhecimentos.

Portanto, embora não tenhamos um ambiente marcado em sua totalidade por laços permanentes de cooperação e isento de conflitos, consideramos que cumprimos com êxito o objetivo deste projeto de pesquisa: um **Ambiente de aprendizagem de LP** foi instalado na instituição em questão, de forma democrática e solidária, contribuindo para forjar cidadãos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de Benjamin Disraeli o aforismo “a vida é curta demais para ser pequena”. Acrescentaria eu: “para quem sofre de tédio, ela é longa demais, porque pequena”.

Yves de La Taille

De acordo com o professor especialista em Psicologia Moral Yves de La Taille (2009, p. 15-16), a brevidade da vida é relativa. Para aqueles sempre ocupados com atividades significativas, a vida subjetivamente parece curta; para aqueles que “vivem por viver”, a vida pode ser longa demais, “fixada na angústia ou no vazio”. Não muito diferente, a dimensão do tempo pode ser assim também compreendida no espaço escolar – assim passei a pensar: o tempo e a vida são relativos mediante as nossas ações; o tempo pode ser longo, arrastado pelo tédio, se nossas ações carecem de significado.

Dentre muitas coisas, aprendi, ao decorrer deste projeto, que a prática docente não pode ser fixada no discurso vazio e realizar-se de forma unilateral, como consequência, ser mola propulsora do tédio. O que quero dizer com isso? Quero dizer que, em qualquer setor da atuação humana, a vida carece de sentido. Então, por que na sala de aula, com sujeitos nascidos neste novo século, em que as relações acontecem em rede, de modo cada vez mais ágil, a vida seria diferente?

As aulas de LP na perspectiva discente careciam de sentido. Algo tão óbvio foi para mim custoso perceber. Talvez porque o meu estar na escola foi fruto de escolha e ao longo da minha vida docente julgava estar fazendo o melhor que se pode fazer, cumpridora de uma missão. Além disso, o meu objeto de ensino sempre me despertou fascínio, então, na minha experiência docente, sempre houve motivação.

Na experiência discente, acredito que para muitos, ou para todos, representados na voz de um único aluno, as aulas de LP eram apenas uma obrigação: “nem parece que to na aula pois o que adianta estudar e não aprende”.

Uma vez que o objetivo da escola é a Aprendizagem (NÓVOA, 2007), havia, por certo, uma nova travessia a ser encarada.

No que tange ao estudar por obrigação, já existiam muitos sinais que apontavam para o tédio sentido pelos alunos, uma vontade tão grande de sair da sala

de aula indicava o quanto este espaço era visto como “prisão”. Porém, eu não entendia os reais motivos que hoje são para mim também tão claros. Considerava fatores da adolescência e da pós-modernidade (necessidade de movimento, descobertas, apreço à tecnologia com seus jogos e outras opções), mas não enxergava o principal, a carência de significação. Sentia incômodo ao perceber que muitos só se preocupavam com as notas, entretanto, infelizmente, não me incomodei em verificar a validade dos argumentos que muitas vezes usei dirigindo-me a estes alunos da turma de 8º ano em questão: “Isso é muito importante para o futuro!”, “Se não aprender agora, terá dificuldades no Ensino Médio!”, “Interpretação de texto sempre cai no Enem e em qualquer concurso que pensarem em fazer!”, dentre outros com sentido semelhante.

Assim, permaneciam no tédio. Tais argumentos eram e são insuficientes para gerar interesse. E o comportamento mais aparente foi a passividade. E destes e de outros sinais, talvez mais próprios da contemporaneidade, como a ausência de laços colaborativos, surgiram minhas questões de pesquisa:

- (i) Por que falantes de língua materna não se sentem competentes no estudo e utilização da própria língua?;
- (ii) Como criar um Ambiente de Aprendizagem de LP?;
- (iii) Como promover uma educação linguística cidadã na contemporaneidade?

Ensinar na contemporaneidade fez-se, portanto, necessário. O objetivo traçado foi construir um Ambiente de aprendizagem de LP na minha sala de aula.

Agradeço, pois não precisei partir do zero ao alcance dessa meta. Apoiei-me nos trabalhos de nosso macroprojeto (cf. Introdução) e aos poucos fui compreendendo a pertinência de cada categoria: fato é que todas são utilizadas neste projeto, sendo a primeira delas (Autoria e autoridade docente) a mais preponderante para a minha ressignificação da prática e para minha experiência pessoal. Foi assim que me tornei professora-pesquisadora, precisando buscar uma visão mais ampla sobre a disciplina e seus conhecimentos epistemológicos. 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.

E antes de propor a aprendizagem via alteridade para os meus alunos, fui me adaptando a esse exercício de abertura: pela leitura, sensibilizando-me para o exercício da empatia e aprendendo também pelo convívio com os meus queridos

pares, alunos-professores do PROFLETRAS, e pelo modelo dos professores do programa, em especial da minha orientadora.

Neste caminho de aprendizado e aquisição autoral, observando os apontamentos discentes, abandonei o LD – material feito como suporte para o professor, porém, muitas vezes, na perspectiva do aluno da escola pública, um grande peso: em seu sentido literal, por pesarem as mochilas, e porque passou a simbolizar a repetição, a monotonia da sala de aula. Ademais, considero que, ao ser pensado a nível nacional, não alcança o mesmo efeito que uma atividade pensada exclusivamente para atender a uma dada realidade.

Logo, pela necessidade de reverter o quadro de aulas de LP por obrigação e também pelo desejo de transformar o discurso que assimilei dos documentos em prática efetiva, tracei um plano com atividades que fugiam ao caráter automatizador e massacrante da antiga rotina. Entretanto, como ainda não havia adquirido melhor compreensão do tempo, já que não tinha a consciência de como eram as minhas aulas, o quanto reproduzia do método simplesmente conteudista que hoje deprecio, fiz um plano longo demais.

No desenho inicial da proposta interventiva, vislumbrei um trabalho extenso com gêneros, estruturado em três projetos. O primeiro com narrativas mitológicas, primando por uma educação de respeito e valorização da diversidade; o segundo com textos jornalísticos, a fim de motivar o conhecimento pela pesquisa e a filtragem crítica de informação, visto que os discentes usavam a *internet* principalmente para *posts* e troca de mensagens; o terceiro com textos do argumentar, uma vez que os gêneros dessa tipologia não são tão contemplados nas salas de aula do Ensino Fundamental e julgo importante assumir posicionamentos e saber defendê-los.

Contudo, por se tratar de Pesquisa-ação, com a Qualificação e ao iniciar o processo de intervenção, essa ambição de um vasto trabalho com gêneros foi abandonada.

O projeto 2 foi descartado logo após a Qualificação e estudei outras formas de estimular as habilidades que desenvolveríamos através dele. Já o projeto 3 foi abandonado durante a “travessia”, visto que de repente constatei que o caminho não era mais tão estreito, as aulas não tinham os fatores previsibilidade e controle preciso do tempo – os alunos incumbiram-se do protagonismo dessas aulas, que com a nova dinâmica instaurada na sala, duravam mais que o tempo previsto.

Assim, encontrei formas de injetar com responsabilidade no primeiro projeto (com mitos), ações que trouxessem a voz discente e a necessidade de defender seus pontos de vista. Tais habilidades, como expor posicionamentos, argumentar e contra-argumentar, dentro de nosso objetivo central, foram algo que conseguimos.

E dentre todos os avanços discentes, talvez o nosso maior ganho tenha sido o protagonismo, assumido com vigor, dando outra dinâmica e redimensionando o tempo de nossas aulas.

Com isso, fui capaz de reconhecer a maior mudança na minha prática: o ensino transmissivo de conteúdos “inquestionáveis” (assim os discentes os viam) ficou para trás. Passamos a viver tempos de ensino-aprendizagem de língua materna como prática social, em que os alunos se apropriaram das habilidades enquanto falantes de uma língua, com uma gama de conhecimentos intuitivos dados pela vivência, aprimorados ao longo dos anos seja por instrução, sociocolaboração ou pela imitação do modelo ofertado pelos seus pares (TOMASELLO, 2003) – condição da qual tomaram consciência para tornarem-se participativos, críticos coerentes e criativos. Além disso, aprenderam a agir como pesquisadores, por meio da internet, e, neste processo, buscaram, além de aquisição de conhecimentos, agir com reciprocidade.

Para eles, este foi o maior desafio, exercitar a cooperação fora de seus “grupinhos”. Na verdade, nosso desafio, por reconhecermos a validade da aprendizagem para a diversidade, visto que a diferença e as situações-problema ampliam os nossos horizontes, tanto para o desenvolvimento moral quanto para o desenvolvimento intelectual.

Por essa razão, usamos várias estratégias que foram relatadas ao longo desta dissertação, e melhor detalhadas em nosso caderno pedagógico. Uma delas, para mim, a mais desafiadora e por isso, vale a pena destacá-la, foi a minha opção pelo literário: a Literatura, o nosso “bem incompressível” (CANDIDO, 2011).

Do primeiro ao último texto, a linguagem literária foi arrebatadora: ora dificuldade, ora encantamento, ora perturbação, e sempre descoberta! E, na tentativa de entendê-la, enquanto construção linguística, também crescemos (meus alunos e eu) muito. Mais ainda: compreendi ser possível romper com uma dicotomia entre Língua e Literatura que ainda vigora no mundo acadêmico e tem seus efeitos nocivos na escola básica. Ainda que cada área traga seu arcabouço teórico distinto, de que procurei me aproximar mais, tudo gira, de modo convergente, em torno da construção dos sentidos em diferentes ordens discursivas. É a linguagem, a língua de cada cultura

em seu jogo de sentidos. Assim, pude explorar aspectos distintos das construções linguísticas usadas com maestria pelos autores dos textos modelares (cf. Caderno Pedagógico, Etapas 1, 2 e 3) sem fazer do texto literário um pretexto para um ensino estéril de gramática.

Confiamos no efeito estético do texto literário, capaz de sensibilizar para compreender o outro, e/ou incomodar para a compreensão de si mesmo. E foi possível notar que, além de ofertar variadas formas de expressão, tornou-se respeitável arcabouço para aquisição de discurso próprio, crítico e encorpado pela experiência através da linguagem.

Neste processo, outro ponto relevante foi a mudança de concepção sobre avaliar. Na escola, geralmente a avaliação está ligada à prova, conceito, recuperação, aprovação, reprovação e existe o pensamento de que a competência é medida pela nota – embora dar nota nem sempre signifique avaliação.

Ponderei, então, que a avaliação em nosso projeto não poderia estar distanciada de nossas ações em cada momento de aprendizagem e que a responsabilidade de avaliar não seria apenas atribuída a mim. Assim, durante a intervenção, aprendemos (alunos e eu) a avaliar continuamente o nosso desenvolvimento individual em termos de habilidades no uso da LP e no que diz respeito ao nosso desenvolvimento pessoal dentro de um grupo.

Ademais, aprendi a usar formas diferentes de avaliação, durante e depois da execução de qualquer tarefa discente e, tendo adquirido amadurecimento com essa experiência, penso que uma avaliação escrita não tem mérito se é apenas uma exigência da escola e do sistema escolar de cunho sentencioso ou classificatório – a avaliação torna-se indispensável quando compreendida como reflexão sobre a ação e, por isso, potencializadora de mudanças positivas, de evolução.

Com tal intuito, o diário de bordo e o relato final (Instrumento 3) permitiram ao próprio aluno perceber o seu crescimento e não a nota obtida no bimestre. Claro que na nova didática, as notas foram coerentes com os avanços nítidos no desenvolvimento desses alunos, portanto, tiveram scores altos. Antes disso, contudo, a satisfação foi dada por seu exercício reflexivo, em que cada aluno considerou o quê e quanto aprendeu.

Em suma, este trabalho tem vários pontos que merecem ser destacados, mas, por receio de voltar a pecar pelo excesso, encerro enfatizando dois pontos fundamentais: rompemos com a “cultura do tédio” (LA TAILLE, 2009), visto que

nossas aulas promoveram aprendizagem (estudar ganhou sentido); alcançamos o nosso objetivo – a construção de um Ambiente de aprendizagem de LP, com uma lógica humanista, em que culturas diferentes se inserem e são igualmente dignas de prestígio, em que alunos diferentes aprenderam juntos e ampliaram competências discursivas necessárias ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AQUINO, Julio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, 1998.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p.11-41.

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 - Novo projeto gráfico, 2014. 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.

BORBA, Francisco Silva. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Editora Ática S. A. 1996. (Série Fundamentos, 111)

_____. (Org.) **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PERAZZO, Priscila Ferreira. **História oral e estudos de comunicação e cultura.** Revista FAMECOS, v. 18, n.13, p. 801-815, Porto Alegre, dez 2011.

CANDIDO, Antonio. (1988) O direito à literatura. In: _____ **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASOY, Rute. (Org.) **Poranduba: roda de histórias indígenas.** Rio de Janeiro: Roda de Histórias Indígenas: Programa Petrobras Cultural: Nau, 2009.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** 1. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil. Teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000, p. 92-149.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2017.

CUNHA, Renata Cristina. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.** (2009).

Disponível: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf. Acesso em 15 de abril de 2018.

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

FIORIN, José Luiz. **Da necessidade de distinção entre texto e discurso.** In: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.

_____. **O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. Teorias e práticas de letramento.** Brasília, DF, 2007. p. 95-116.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54 ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2016.

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

GALVÃO, Marise Adriana Mamede e AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico.** In: Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

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

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

GRAVES, Robert. **Os mitos gregos**. Vol. 1. KLABIN, Fernando (Trad.) 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica** – brincando com a Gramática. São Paulo: Editora contexto, 2016.

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. **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.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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

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

MILITÃO, Silvio César Nunes. **Formação do professor reflexivo no Brasil: para além do conceito**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. ISSN 1678-300X – Ano II, número 4, Julho de 2004. Disponível em <<http://faef.revista.inf.br>>. Acesso em: 08 de abril de 2018.

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

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

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

_____. **Anotações realizadas durante a disciplina Ensino de gramática.** PROFLETRAS/ UFJF. 2017.

_____ ; BERNARDO, Flávia Cristina Bernardo. **Frames, discursos e valores.** Cadernos de Estudos Linguísticos. Unicamp. Capa > v. 55, n. 1, 2013. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636596>> Acesso em 17 maio 2018.

_____ ; LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **O Frame Semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais.** Revista Gatilho, 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2013/05/O-frame-sem%C3%A2ntico-como-ferramenta-anal%C3%ADtica.pdf>> Acesso em 17 maio 2018.

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

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). Vários autores. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Silvio Carlos dos. **Superdotação: imagem reflexa de Narciso.** Curitiba: Appris, 2015.

SCHNEUWLY; Bernard. DOLZ, Joaquim. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In.: SCHNEUWLY; Bernard. DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum: Língua Portuguesa**, 2007.

SILVA, Anderson C. **A pontuação e os efeitos de sentido**: um estudo sob o viés bakhtiniano. Taubaté, 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística. Brasília, nº 25, ago, 2001.

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.

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

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. DELPY, Silvia (Trad. p/ Espanhol). México: Premia Editora, 1981. Versão brasileira: Digital Source.

TOGNETTA, Luciene Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

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

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

ZAGURY, Tania. **Pensando educação (com os pés no chão)**. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário da disciplina Ensino de Gramática



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

Caro(a) Aluno(a),

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

Coloque seu nome ou escolha um apelido: _____

Ano de escolaridade: _____

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

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

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

Por quê?

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

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

- () leitura de livros
() leitura de textos do livro didático
() leitura de textos em xerox
() escrita de textos
() cópia de matéria do quadro
() exercícios de ortografia

- () classificação de palavras ou frases
- () exercícios de pontuação
- () ditados
- () interpretação de textos
- () Debates sobre um tema
- () Apresentações teatrais
- () Jornal falado
- () _____ (outras atividades)

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

a) mais frequentes:

b) menos frequentes:

3) Para você, o que é gramática?

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

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

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

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

Por quê?

MUITO OBRIGADA POR SUA CONTRIBUIÇÃO!
Profª Alyne Alves Vieira

ANEXO 2 – Instrumento 1 - Questionário socioeconômico e cultural



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) Outros?

Quem? _____

4- A casa em que você mora é:

- a) Própria
- b) Alugada
- c) Empréstada

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

- a) Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano)
- b) Ensino Fundamental incompleto
- c) Ensino Médio completo
- d) Ensino Médio incompleto

- e) Ensino Superior completo
- f) Ensino Superior incompleto
- g) Mestrado
- h) Doutorado
- i) Não sabe responder.

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

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

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

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

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

Atividades	Sempre	Às 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 a filmes/séries na TV				
Assistir a noticiários na TV				
Assistir a outros programas na TV				

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

Atividades	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Fazer as refeições à mesa				
Conversar sobre a escola				
Ir à igreja/instituição religiosa				
Ir a shows de música ou dança				
Ir ao teatro, museu ou exposições de arte				
Ouvir noticiários no rádio				
Ouvir outros programas no rádio				
Assistir a filmes/séries na TV				
Assistir a noticiários na TV				
Assistir a 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- Dentre os meios de comunicação, qual deles você utiliza com frequência?

- a) Televisão
- b) Internet
- c) Revistas e jornais impressos
- d) Rádio
- e) Nenhum deles

15- Com que frequência você realiza atividades de leitura, sinalize com um X:

O QUE VOCÊ LÊ?

	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			

16- Com que frequência, excetuando o tempo passado na escola, você se dedica ao estudo?

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

17- Você já foi reprovado?

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

18- 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 a vídeos *online*.
- h) Não tenho computador.

19- 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 a vídeos *online*.
- f) Não tenho celular.

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

ANEXO 3 – Mito grego

“Narciso”, Robert Graves, tradução de Fernando Klabin

85

NARCISO

Narciso era téspio, filho da ninfa azul Liríope, que fora violada pelo deus fluvial Cefiso, após ter sido envolvida nos redemoinhos de suas correntes. O adivinho Tirésias disse a Liríope, a primeira pessoa que o consultou: “Narciso viverá até uma idade avançada, desde que jamais conheça a si mesmo.” Qualquer um poderia, com justa razão, ter-se enamorado de Narciso, mesmo quando ele era ainda uma criança. Aos 16 anos, seu caminho estava repleto de apaixonados de ambos os sexos, friamente rejeitados, tal era o obstinado orgulho que ele sentia de sua própria beleza.

b. Entre os que não tiveram correspondida sua paixão estava a ninfa Eco, que já não podia fazer uso de sua voz exceto para repetir tolamente os gritos dos outros, um castigo por ter entretido Hera com longas histórias enquanto as concubinas de Zeus, as ninfas da montanha, escapavam de seu olhar ciumento. Um dia, quando Narciso saiu para caçar cervos, Eco o seguiu furtivamente por um bosque sem sendas, desejando falar-lhe, mas a maldição de Hera só lhe permitia repetir palavras alheias. Finalmente, Narciso, vendo que havia se distanciado de seus companheiros, gritou:

— Há alguém aqui?

— Aqui! — repetiu Eco, surpreendendo Narciso, pois não havia ninguém à vista.

— Venha! — gritou Narciso, olhando em volta.

— Venha! — tornou a repetir a ninfa.

— Por que foge de mim? — perguntou Narciso.

— Foge de mim?

— Juntemo-nos aqui! — sugeriu o belo jovem.

85 b. a 85 e.

— Juntemo-nos aqui! — repetiu Eco, e correu alegremente para abraçar Narciso. Mas ele a apartou bruscamente e se distanciou.

— Prefiro morrer a desejar que fique comigo — gritou ele.

— Fique comigo! — suplicou Eco.

Mas Narciso foi-se embora, e ela passou o resto da vida em vales estreitos, profundos e solitários, consumindo-se de amor e mortificada, até que dela nada mais restasse além da voz.¹

c. Um dia, Narciso mandou uma espada a Ameinias, o seu mais tenaz pretendente, cujo nome foi atribuído a um rio, tributário do Helisson, que desemboca no Alfeu. Ameinias se matou com ela no umbral de Narciso, implorando aos deuses que vingassem a sua morte.

d. Ártemis escutou a súplica e fez com que Narciso se apaixonasse, negando-lhe, entretanto, a consumação de seu amor. Em Donacon, na Téspia, ele chegou até um riacho claro como a prata e nunca perturbado por gado, pássaros ou feras; nem sequer pelos ramos inclinados das árvores que o sombreavam. Ao inclinar-se, exausto, sobre a margem verdejante para saciar a sua sede, ele se apaixonou pelo próprio reflexo. No início, Narciso tentou abraçar e beijar o belo jovem que via diante de si, mas, aos poucos, deu-se conta de que era ele mesmo, e permaneceu horas a fio extasiado, contemplando a própria imagem. Como poderia ele suportar o fato de possuir e não possuir ao mesmo tempo? A dor o consumia, mas ele se regozijava em seu tormento, sabendo pelo menos que o seu outro eu lhe seria sempre fiel, não importa o que acontecesse.

e. Embora Eco jamais tenha perdoado Narciso, ela se compadeceu dele e repetiu compassivamente “Ai! Ai!” enquanto ele cravava uma adaga no peito e também, finalmente, “Ah, jovem amado em vão, adeus!”, quando ele expirou. Seu sangue encharcou a terra, e ali nasceu o narciso branco, com sua corola vermelha, do qual se extrai um bálsamo curativo em Queroneia, indicado para afecções dos ouvidos (embora costume dar dor de cabeça) e como vulnerário, bem como para curar ulceração produzida pelo frio.²



ANEXO 4 – Mito africano

“A terra se expande”, Reginaldo Prandi

Adetutu se viu em meio ao nada, como se coisa nenhuma existisse à sua volta. Estava completamente só, sem ninguém com quem falar, sem nada para fazer. Imaginou como teria sido a solidão de Olorum antes da criação do mundo. Porque, antes do início dos tempos, Olorum, o Ser Supremo, já habitava a eternidade. Ele vivia só, e tudo à sua volta era igual, sem diversidade e sem movimento. Acabou se cansando de tanto nada, de tanta mesmice, e decidiu fazer um mundo onde seu olhar pudesse pousar a cada instante numa coisa diferente. Queria que tudo se movesse e se transformasse. Imaginou um mundo em que até mesmo a repetição daria origem a novidades.

14

Olorum criou os orixás e atribuiu a cada um deles um de seus poderes, para que juntos governassem o mundo em seu nome.

Antes de mais nada, foi preciso criar a Terra e o firmamento e o que neles deveria existir. Oxalá, o filho mais velho de Olorum, recebeu esse encargo. Olorum entregou-lhe o saco da Criação, que continha toda a matéria necessária para a produção pretendida, e disse:

“Vá e crie.”

Antes de Oxalá partir, Olorum recomendou:

“Nada mais será como foi até agora. O mundo começará a existir. Lembre-se de que Exu, o mais novo de seus irmãos, recebeu de mim o poder da transformação. Sem esse poder, nada se faz: não se cria e não se destrói; não se faz crescer ou definir nem mesmo o mais insignificante dos seres. Faça uma oferenda a Exu, você sabe do que ele gosta, e ele o ajudará na criação do mundo.”

15

Oxalá despediu-se e seguiu estrada afora, levando o saco da Criação nas costas. O fardo era pesado, a viagem, longa e cansativa. Ao passar sob uma árvore de galhos longos e roliços, cortou uma vara e improvisou um cajado para nele se apoiar ao longo da jornada. Ele criaria o mundo, criaria o Sol e as estrelas, a Terra e a Lua. Povoaria a Terra de mares e serras e rios e planícies e planaltos e cachoeiras. Depois cobriria as superfícies de terra firme com plantas de todos os tipos e tamanhos. Criaria os animais. A cada pensamento que surgia na mente fértil de Oxalá, a matéria se agitava no saco da Criação, que parecia ter ganhado um pulsar lento mas regular, e ficava cada vez mais pesado. A vida já se manifestava no saco da Criação.

Adetutu seguia Oxalá, cuidando para não ser vista. Já conhecia a história, que a avó lhe contara muitas vezes, e queria comprovar com os próprios olhos se era mesmo verdadeira.

De longe, Exu também acompanhava Oxa-

lá, na esperança de ser chamado para dar sua contribuição à grande obra. Ao contrário de Adetutu, Exu fazia questão de se mostrar. Mas Oxalá, preocupado demais em elaborar em sua cabeça o projeto do mundo, nem notava a presença de Exu.

A cada passo que avançava na viagem da Criação, Oxalá ia se convencendo de que não devia nada ao irmão caçula. Ele criaria o mundo, essa era sua missão, tinha o poder para isso. Ele seria grande, pensava, seria o maior dos orixás, e sua obra, inigualável. Não tinha por que se preocupar com Exu. Talvez devesse lhe fazer um agradinho, lhe dar uns inhames assados e meia cabaça de aguardente, de que o irmãozinho tanto gostava. Mas se ele, Oxalá, estava destinado a ser o Grande Orixá, por que razão deveria se preocupar em fazer oferendas ao irmão para que ele o ajudasse? Faria tudo sozinho, tinha o saco da Criação! Em breve seria aclamado por todos. O mundo, agradecido, lhe renderia as devidas homenagens.

Assim pensando, Oxalá esqueceu Exu completamente. Não se lembrou de que sem o controle sobre o movimento, poder que pertencia a Exu, nenhuma empreitada poderia dar certo. Nem uma coisinha qualquer, imagine a criação do mundo! Mas Oxalá era Oxalá. Já se imaginava o Criador.

Desgostoso com o descaso do irmão, Exu tratou de lembrá-lo de que sem sua participação nada de concreto resultaria da imaginação.

Naquele tempo Oxalá ainda não tinha esse nome, que na língua dos orixás quer dizer Grande Orixá. Era chamado de Obatalá, que significa Senhor-do-Pano-Branco, nome que ganhara por causa de seu gosto por tudo que era branco e imaculado, a começar de suas vestes.

Para mostrar a Oxalá que ele não era tão autossuficiente e poderoso como imaginava, Exu lhe preparou três incidentes.

Primeiro fez Oxalá cair e sujar as vestes na lama da estrada. Oxalá não suportava a

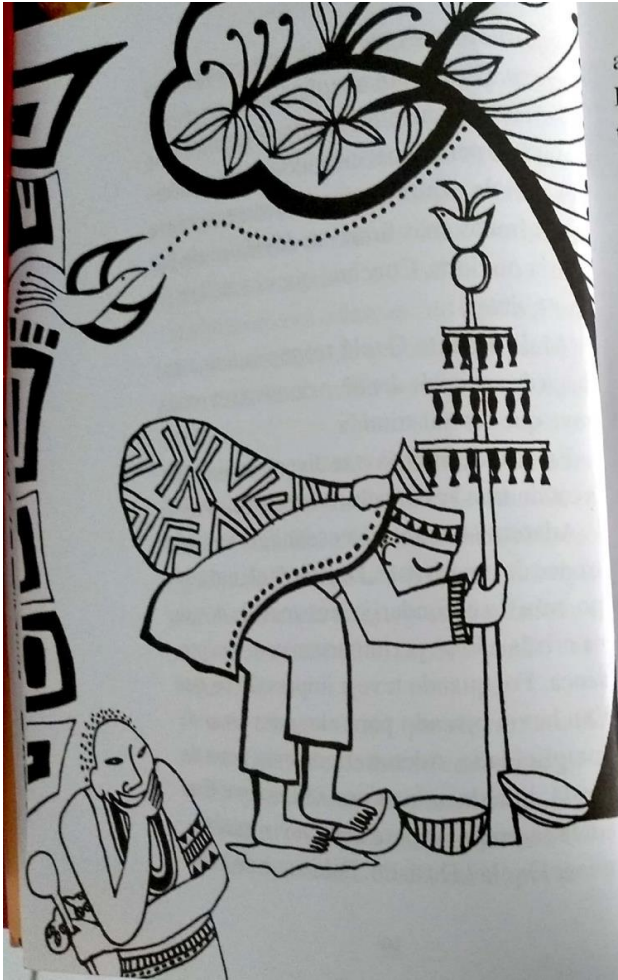
sujeira, e teve que voltar para casa para se trocar. Perdeu um tempão.

Adetutu lamentou a sorte de Oxalá e quis avisá-lo para tomar cuidado com as vasilhas cheias de azeite de dendê que encontraria pela frente, mas ficou em dúvida se ele lhe daria ouvidos. Concluiu que era melhor ficar quieta.

Mais adiante Oxalá tropeçou numa cabaça de azeite de dendê, e de novo sua roupa teve que ser substituída.

Exu a tudo assistia e se divertia muito com a caminhada acidentada do irmão mais velho.

Adetutu se mantinha escondida atrás do tronco de uma árvore. Depois de algum tempo, saiu do esconderijo, convencida de que os orixás não se perturbariam com sua presença. Foi quando teve a impressão de que Exu havia piscado para ela, num sinal de cumplicidade. Adetutu ficou com pena de Oxalá, imaginando as armadilhas que Exu ainda ia preparar para ele. Devia intervir, avisar Oxalá? Desistiu. Sabia que de nada



adiantaria. Oxalá era famoso pela teimosia. E a história da Criação, afinal, era desse jeito mesmo.

Na terceira vez, foi com carvão que Oxalá se sujou. E lá foi ele de novo se trocar. Que perda de tempo! Mesmo assim Oxalá não se lembrou de pedir auxílio a Exu. Não lhe deu nada de presente, não fez nenhuma oferenda.

Odudua, outro irmão de Oxalá, que acompanhava tudo com muito interesse e certa dose de inveja, resolveu tirar proveito da situação. Uma vez que o desastrado irmão se mostrava incapaz de cumprir logo sua tarefa, por que não tomar para si a incumbência? Afinal, o mundo não podia ficar esperando Oxalá mudar de roupa indefinidamente. Odudua começou a sonhar que bem poderia ser ele o Criador. Cada vez mais convencido da incapacidade de Oxalá, Odudua foi se aconselhar com seu irmão Ifá, um adivinho que sabia tudo sobre o presente, o passado e o futuro.

Adetutu o seguiu. Queria ver como o oráculo funcionava.

Ifá jogou seus dezesseis búzios mágicos no chão, estudou o desenho que eles formaram e disse a Odudua que suas pretensões poderiam se concretizar. Antes de mais nada, deveria oferecer a Exu uma porção de inhames, uma cabaça de aguardente, uma de azeite de dendê e outra de água fresca, além de dezesseis punhados de búzios. Ah!, e uma boa porção de pimenta-da-costa. Ao se dirigir para o lugar onde o mundo ia ser criado, deveria levar uma galinha de cinco dedos em cada pé, um camaleão e quarenta e uma correntes de ferro, que alguns dizem ter sido em número de quatrocentas mil e uma. Mas antes tinha que se apropriar do saco da Criação, evidentemente.

É claro que todas as coisas mencionadas até aqui existiam apenas na mente dos deuses, pois o mundo de verdade, tal como o conhecemos, e tudo o que há nele, ainda não fora criado.

Odudua deixou o presente para Exu numa encruzilhada, de onde ele vigiava quem ia de um lugar a outro, e se pôs a caminho do lugar da Criação.

Enquanto isso, Oxalá, prestes a cumprir seu destino, se arrastava sob o sol quente, levando às costas o saco da Criação, que a cada passo ficava mais pesado. O calor era abrasador, e uma sede tremenda lhe secava a boca.

Oxalá parou sob um dendezeiro e com seu cajado fez um furo no caule da palmeira. Do buraco jorrou um vinho fresco e encorpado. Oxalá bebeu do vinho de palma até matar a sede, mas a bebida lhe deu muito sono. Ali mesmo, na estrada, Oxalá adormeceu, embriagado.

Adetutu só não aproveitou para tirar uma soneca porque não queria perder nada.

Mais que depressa, Odudua, que de longe acompanhava com o maior interesse os movimentos do irmão, aproximou-se e sacudiu Oxalá. Constatando que Oxalá não acordaria

tão cedo de seu sono entorpecido, Odudua pegou o saco da Criação, pôs nas costas e seguiu adiante, deixando Oxalá com seus sonhos de Criador.

Chegando ao lugar da Criação, Odudua pegou as quarenta e uma correntes de ferro que trazia, uniu uma à outra para formar uma só corrente e por ela desceu até a superfície das águas. Do saco da Criação tirou um punhado de terra que atirou sobre as águas, e ali se formou um montículo, uma pequena ilha. Em seguida soltou a galinha de pés de cinco dedos, e ela se pôs a ciscar, espalhando por todos os lados a terra do montículo. Uma grande superfície sólida foi se formando sob os pés da galinha. O chão alastrou-se até onde os olhos de alguém já não podiam enxergar.

Maravilhada, Adetutu, que se lembrava bem dessa passagem, exclamou junto com Odudua:

“Ilê Ifé.”

Na língua dos iorubás, o povo de Adetutu,

Ilê Ifé quer dizer A Terra se Expande. Segundo suas tradições, a cidade de Ilê Ifé estaria localizada no lugar desse episódio da Criação. Ilê Ifé, que hoje é uma cidade da Nigéria, é considerada pelos iorubás tradicionais a origem do mundo, de onde o homem se dispersou pela Terra. É a cidade sagrada dos iorubás, o umbigo do universo.

Desejando verificar se o mundo estava suficientemente sólido, Odudua fez descer pela corrente o camaleão, que andou com segurança pela Terra e voltou são e salvo às suas mãos. Com outros punhados do pó da Criação, foi acrescentando ao mundo tudo o que nele deveria existir.

Pronto! O mundo estava criado. Satisfeito, Odudua voltou para a casa do Pai para lhe dar a boa-nova.

Adetutu foi transportada para o alto, e de lá viu o mundo acabado de nascer. Avistou de longe uma terra verdejante, cortada por rios azuis, que seu coração dizia ser o lugar onde no futuro ficaria seu país. Viu o lugar

onde, um dia, seus ancestrais fundariam a aldeia em que ela nasceria. Ali seria criada, casaria e teria filhos. Naquele lugar seria feliz, até o dia em que os caçadores de escravos mudariam sua vida por completo.

Lá do alto, ela achou tudo tão bonito que não se conteve e aplaudiu a Criação. Exu, que lhe fazia companhia, se sentiu lisonjeado pelo aplauso, que julgou ser dirigido exclusivamente a ele. Em retribuição, deu a Adetutu um saquinho de pano com a boca amarrada por um cordão de palha-da-costa.

“É para guardar segredos”, ele disse.

Ela agradeceu e pendurou a sacolinha no pescoço.

No chão do navio, Adetutu se virou. Dormia agora.

ANEXO 5 – Mito indígena

Transcrição do Mito Guarani de Criação do Mundo

1No começo de tudo, quando não havia tempo ainda, havia Ñamandu. Ñamandu é “o silêncio que tudo ilumina”, é o ancestral de todos os ancestrais. Num determinado dia, dentro da própria luminosidade, Ñamandu, que é mais que qualquer sol, Ñamandu quis conhecer a dimensão de si mesmo. Foi quando ele se encolheu, dentro do Grande Início, e recolheu dentro de si mesmo e viu que era vasto.

2Ñamandu quis conhecer toda a dimensão de si, então se transformou numa coruja. Não essa coruja que nós vemos agora, mas a coruja primordial. E como coruja Ñamandu se viu dentro da Grande Noite e viu que era vasto.

3Ñamandu queria conhecer a sua altura, o seu comprimento, então se transformou num colibri: Mainu, na língua guarani. E como Mainu, o colibri, Ñamandu conseguiu voar velozmente em todas as dimensões de si: voou acima, abaixo e ao centro. E viu que era vasto.

4Então Ñamandu, o silêncio sagrado, luminoso, quis conhecer a totalidade de si, foi quando se recolheu dentro de si mesmo e se transformou num gavião real, Macauã. E com Macauã ele voou na mais longe das alturas e viu a totalidade de si

5Então ele pensou: “Precisamos criar mundos”. Foi então que ele cantou e do seu canto as estrelas começaram a nascer. E ele cantou, cantou e cantou, até quando num determinado momento ele disse:

6– Os mundos todos estão criados.

7Foi então que ele se recolheu dentro de si mesmo e se transformou num Grande Sol. E do ventre desse Grande Sol, Coaracy, é que nasceu Tupã. Tupã, nascido do próprio coração de Ñamandu, começou a cantar ajudando Ñamandu a criar os mundos.

8Mas um dia Tupã sonhou com a nossa Mãe Terra. Foi quando ele criou do seu próprio pensamento um petengué. Petengué é um cachimbo sagrado. E através do petengué ele soprou o espírito da futura Mãe Terra. E o espírito da futura Mãe Terra ficou viajando pelo espaço, se alongando, se transformou numa serpente luminosa e prateada. Até o momento em que ela escolheu um lugar e disse:

9– É aqui.

10E naquele lugar ela se enrodilhou e adormeceu. Ela se transformou numa tartaruga, um imenso jabuti.

11Algum tempo depois Tupã foi seguindo o rastro do espírito da Terra que havia sido deixado pelo espaço, no grande céu, até chegar ao lugar onde havia escolhido para adormecer e sonhar. Tupã olhou e no casco da grande tartaruga desenhou as futuras montanhas, os futuros vales, os futuros rios, desenhou as futuras cachoeiras. E pensou: “É preciso pôr alguém ali para continuar a Criação. Eu tenho muitas tarefas para fazer”. Então Tupã, do seu próprio coração, criou o nosso primeiro ancestral,

Ñanderovussu, o primeiro ser humano. Só que naquele tempo ele era alado. Nós o chamamos também de Avadiquaquá, “o primeiro adornado”. E quando Tupã disse:

12– Vai, vai continuar a criação lá na Terra.

13Nosso primeiro ancestral não sabia como andar na Terra, não sabia habitar na Terra. Foi então que ele retornou a Tupã e disse:

14– Mas eu não sei viver na Terra.

15E Tupã falou:

16– Procure as quatro direções. Em cada direção você encontrará um “Ñendejara”, um professor, um guia. E Tupã foi embora.

17Ñanderovussu, nosso primeiro ancestral, então voltou à Terra e foi em direção ao Sul. E, no Sul, ele viu uma palmeira azul, Endovu. Ele foi até a palmeira azul e disse:

18– Ei, você! Você pode me ensinar alguma coisa sobre viver aqui na Terra?

19Endovu disse:

20– É claro que eu posso, entra em mim e você vai aprender a viver na Terra.

21Então Ñanderovussu entrou na palmeira e se tornou a própria palmeira.

Foi quando sentiu pela primeira vez, através das raízes, o que era estar na Terra. E viu que era muito bom. E foi ficando, foi ficando, foi ficando...

22Até que um dia Endovu disse:

23– Você já aprendeu muito comigo. Pode ir embora.

24Ñanderovussu, nosso primeiro ancestral, saiu da palmeira e foi em direção ao Norte. E no Norte encontrou uma rocha. Ele olhou para rocha e disse:

25– Você pode me ensinar alguma coisa sobre viver aqui na Terra?

26A rocha disse:

27– Claro. Entra em mim que você vai aprender.

28Então Ñanderovussu entrou na rocha e se tornou a própria rocha. E ficou meditando, olhando os poentes e os nascentes. Muito, muito, muito tempo depois a rocha disse:

29– Você já aprendeu comigo o que tinha que aprender. Pode continuar a sua jornada. Sai.

30Ñanderovussu saiu. E foi em direção ao oeste. Foi quando ele encontrou a primeira onça ancestral, Yauaretê. Ele disse pra ela:

31– Você pode me ensinar alguma coisa sobre viver aqui na Terra?

32Ela disse:

33– Claro. Entra em mim.

34Foi quando pela primeira vez Ñanderovussu sentiu o cheiro da Terra, olhou a Terra com os olhos de onça, pisou na Terra com quatro patas. Andou, depois correu. E viu que era muito bom estar aqui na Terra. Então Yauaretê, a onça ancestral, disse:

35– Pronto, você já aprendeu comigo, agora sai.

36E deixou Ñanderovussu no pé de uma montanha, ao leste. Ñanderovussu olhou para o alto da montanha e viu que ali tinha uma gruta, bem no alto, e dessa gruta saía uma luz que lhe chamou a atenção. E ele subiu...

37Quando chegou no interior da gruta ele viu que essa luz saía de uma serpente prateada, que estava sentada, enrolada no chão, e o mirava silenciosamente. Ñanderovussu perguntou:

38– Quem é você?

39Ela disse:

40– Eu sou o Espírito da Terra.

41– Ah! Então você pode me ensinar alguma coisa sobre viver aqui.

42– Mas é claro que eu posso.

43– Então me mostre.

44Então o Espírito da Terra foi recolhendo do próprio chão a poeira e o barro, e foi formando um assento: os dois pés... foi formando um tronco, um corpo, uma cabeça, tudo de barro. Colocou dois cristais no alto da cabeça, umedeceu com as gotas que caíam do alto da caverna e disse para Ñanderovussu:

43– Entra aqui que você vai aprender sobre a Terra.

44Ñanderovussu entrou naquele corpo de barro, naquele assento, e foi a primeira vez que ele conseguiu andar sobre dois pés. Ele saiu em direção à entrada da gruta porque o sol brilhava lá fora e ele viu pela primeira vez, com os olhos de cristal, todo o horizonte, e disse:

45– Isso é muito bonito. Isso é muito bonito. 46Foi então que Ñanderovussu percebeu que a Terra era maravilhosa e seu coração entoou um canto.

47A mãe Terra, que nós chamamos de Ñandessi, disse para ele:

48– Eu preciso te falar algumas coisas. Você tem o poder que vem da própria Terra, a qual você está portando. Você também tem o poder das águas, você tem o poder das pedras e tem o poder das plantas. Presta atenção nisso. Esse é um presente que eu te dou, quando eu te ci esse assento a qual você porta. Agora você também tem um poder maior, você tem o poder de Tupã. Preste atenção em cada palavra. Tudo que sair da sua boca é um espírito vivo.

49Ñanderovussu agradeceu os ensinamentos da Mãe Terra e ele ficou pensando em tudo aquilo enquanto caminhava olhando toda a criação que Tupã havia deixado: as montanhas, o céu, o chão. Então de repente ele olhou para o céu azul e disse:

50– Arara!

51E da palavra “arara” nasceu a primeira arara, o primeiro pássaro azul. Ele ficou espantado e disse.

52– Nossa! Araraí!

53E nasceu uma arara pequena.

54– Arararuna!

55E nasceu a arara vermelha.

56E começou a falar coisas que lhe vinham na cabeça:

57– Tucano! Mainu! Mainuí! Araponga!

58Da sua boca nasceram muitos pássaros. E os pássaros nasciam e voavam. E ele continuou andando e experienciando aquela sensação. Ele olhou então para o rio e disse:

59– Pirarucu!

60E nasceu o primeiro peixe.

61– Tambaqui!

62E outro peixe nascia. E foi falando muitos nomes que viraram peixes. Muitos e muitos nomes. Ele olhou para o chão e falou:

63– Djacaré!

64E ele olhou para o lado e disse:

65– Panambi!

66Nasceu a primeira borboleta.

67E ele foi cantando nomes:

68– Paca! Tatu! Cotia...

(A cotia não. A cotia veio muito tempo depois.)

69E ele foi cantando, cantando, cantando nomes. Até o dia que ele olhou para os lados e viu que estavam todos os seres criados: os seres das águas, os seres do céu, os seres da terra.

70Ele voltou até aquela gruta e encontrou novamente com o espírito da Terra e disse:

71– Ñandessi – que é “a Sagrada Mãe” – eu vim te devolver o corpo que você me emprestou, porque eu aprendi a viver na Terra e porque eu aprendi a criar na Terra.

72A mãe Terra disse:

73– Não precisa me devolver, fica contigo. É seu para sempre.

74Ñanderovussu falou:

75– Não! Mas eu devolvi para a palmeira quando a palmeira me ensinou. Eu devolvi para a rocha quando a rocha me ensinou. Eu devolvi para a onça quando a onça me ensinou.

76Ñandessi, a nossa mãe Terra, falou:

77– Não, não precisa me devolver.

78Precisa, não precisa... Até que a mãe Terra disse:

79– Olha, faz o seguinte: anda mais um pouco pelo mundo, vive mais um pouco a sua experiência nesse chão, depois quando você realmente cansar você não precisa mais vir até mim; abre um espaço em qualquer lugar e entregue esse manto que eu te dei.

80Então assim foi feito. Ñanderovussu desceu e continuou a cantar. Cantou durante muito tempo, cantou muitas coisas. Muitas vidas nasceram. E as vidas que foram nascendo foram fazendo amizade umas com as outras e também com Ñanderovussu. Até um dia em que ele disse:

81– Agora eu me vou.

82Abriu um espaço numa clareira na floresta, entregou o manto que a mãe Terra havia lhe dado nesse espaço e ficou somente o seu espírito. E voou e se transformou no Sol.

83Esse Sol que nós vemos hoje é Ñanderovussu, nosso primeiro ancestral.

Contado por Kaká Werá Jecupé, transcrito aqui do CD **Poranduba: roda de histórias indígenas**.

Disponível em: <<http://www.escolagranada.com.br/mito-de-criao-tupi-guarani/>>
Acesso em 11 mai. 2018.

ANEXO 6

Frames emergentes nos relatos dos alunos – Instrumentos 2 e 3

1. *Frame Foco no Experienciador*:

O *frame* Foco no Experienciador permite-nos compreender as relações estabelecidas pelos alunos com as situações pelas quais passaram na vida escolar, explicitando sua afeição ou não por determinado acontecimento. Sua descrição completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experienter_focused_emotion). No quadro abaixo, segue a apresentação do *frame* (traduzida pela *FrameNet* Brasil; adaptada) com os EFs presentes em nossos dados e exemplos do nosso *corpus*.

Frame Foco_no_Experienciador
<p>As palavras neste <i>frame</i> descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo. Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo se referir a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção.</p> <p>eu gosto das aulas de português nos dias de hoje</p>
<p style="text-align: center;">EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Conteúdo: é para onde os sentimentos e as experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O Conteúdo se diferencia da Razão, pois não diretamente responsável por causar a emoção.</p> <p>amo poemas e ler livros, principalmente os livros do Jonh</p>
<p>Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno.</p> <p>Eu gosto especificamente de uma parte do português.</p>
<p style="text-align: center;">EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Tempo: O tempo em que o Experienciador está no estado emocional especificado. Quando era do 5º ano gostava de conjugar verbos</p> <p>Grau: grau em que a experiência ocorre.</p> <p>não gostava muito de português</p>

Razão: motivo que explica o porquê o **Experienciador** experiencia uma emoção particular.

atualmente eu **gosto bastante** de fazer textos **porque é meio que uma forma de expressar meus pensamentos e sentimentos.**

(Quadro 1- *Frame Foco_no_Experienciador*)

2. *Frame* Avaliação

A descrição do *frame* **Avaliação** (traduzida por Souza, 2016; adaptada por nós), mostrando apenas os EFs encontrados em nossos relatos e exemplificando com os dados do nosso corpus. Sua descrição online completa pode ser encontrada na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assessing>).

Frame Avaliação
<p>Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu Valor de acordo com alguma Característica do Fenômeno. Este Valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno.</p> <p>era uma estratégia muito boa porque naquela época também eu tinha muita dificuldade em separar sílabas</p>
EFs Centrais (encontrados em nossos dados)
<p>Avaliador: a entidade consciente que avalia o Fenômeno.</p> <p>eu acho português difícil</p>
<p>Fenômeno: a entidade cujo Valor está sendo medido.</p> <p>A minha experiência com Língua Portuguesa é simples</p>
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
<p>Evidência: fatos percebidos pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do Fenômeno.</p> <p>era bom demais era só e completar a letra, por exemplo: Complete a letra da palavra BELHA era só colocar o A antes da palavra tipo isso</p>
<p>Explicação: a explicação denota uma proposição a partir da qual as avaliações seguem logicamente.</p>

era uma estratégia muito boa porque naquela época também eu tinha muita dificuldade em separar sílabas
Tempo : indica um período de tempo durante o qual ocorre um evento contínuo. só que quando chegou no 4º ano tive uma professora péssima , não explicava matéria direito.

(Quadro 2 - *Frame* Avaliação)

3. *Frame* Ensino_Educação

Descrição adaptada do frame Ensino_Educação (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching) em tradução feita por LIMA (2009).

<i>Frame</i> 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 como resultado da instrução dada por um Professor . uma professora me ensinou uma estratégia muito boa que era bater palmas na separação de sílabas.
<i>EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</i>
Fato : parte de uma informação passada a um estudante por um professor. No 6º ano aprendi o que era substantivo, adjetivo e verbos
Habilidade : uma ação que o estudante é capaz de realizar, como resultado de uma instrução. Eu aprendi a ler e escrever com aproximadamente 4 anos de idade
Aluno : alguém que é instruído por um Professor em habilidades e conhecimentos da disciplina. Eu vou aprendendo um pouco
Matéria : a área do conhecimento que é ensinada por um Professor para um Aluno. Eu entendi a matéria do 7º ano
Professor : alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.

Eu aprendo mais com meus professores .
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
Grau : grau em ocorre o ensino. Eu aprendo mais com meus professores .
Nível : identifica o nível de um aluno em sua educação. No prézinho aprendi a coisa mais importante
Tempo : o tempo em que o ensino ocorre. Eu entendi nos outros anos .

(Quadro 3 - *Frame* Ensino_Educação)

4. *Frame* Dificuldade

A descrição do frame Dificuldade foi traduzida pela *FrameNet* Brasil e está na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>).

Frame Dificuldade
Um Experienciador tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma Atividade . A facilidade ou dificuldade associada à Atividade parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, considera-se que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções e não se emprega EFs especiais para tais participantes. O Grau de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de circunstâncias. O parâmetro indicando como a Atividade é julgada (fácil ou difícil) também poder ser mencionado não sei que tanta dificuldade em aprender que eu tenho
EFs Centrais (encontrados em nossos dados)
Atividade : marca expressões que indicam a Atividade que o Experienciador acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a Atividade em questão pode ser inferida pelo contexto. Tenho bastante dificuldade pra aprender
Experienciador : indica a pessoa que julga a Atividade sendo fácil ou difícil.

<p>Eu comecei a ter dificuldades</p>
<p style="text-align: center;">EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Grau: indica o grau de dificuldade que o Experienciador apresenta para a realização da Atividade.</p> <p>Tenho bastante dificuldade pra aprender</p>
<p>Tempo: o tempo em que a atividade ocorre.</p> <p>até o 6° ano [IN_Atividade] foi fácil</p>

(Quadro 4 - *Frame* Dificuldade)

5. *Frame* Relembrando_Experiências

A definição do *frame* Relembrando_Experiências (Traduzida pela *FrameNet* Brasil; adaptada) e seus elementos de *frame* (EFs) centrais e não-centrais (presentes em nossos dados) são apresentados no próximo quadro. Sua descrição completa está presente na plataforma *FrameNet* (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Remembering_experience)

<p style="text-align: center;">Frame Relembrando_Experiência</p> <p>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.</p> <p>Eu tive uma experiência ótima em todos os anos</p> <p style="text-align: center;">EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Conhecedor: indivíduo que relembra memórias de experiências ou impressões passadas.</p> <p>eu já tive experiências até que interessante com a lingua portuguesa</p> <p>Experiência: um evento ou estado passado que o Conhecedor testemunhou e agora está relembrando. A experiência pode ser um evento específico ou do estado ou um período mais vago que é tratado como uma unidade.</p> <p>teve uma vez que eu chorei muito, por causa que, eu não conseguia decorar verbos</p>
--

<p>Impressão: uma propriedade que o Conhecedor atribui à Entidade com base na sua experiência passada ou uma categoria para a qual a Entidade é atribuída.</p> <p>mas também, já tive experiências ruins</p>
<p style="text-align: center;">EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Tempo: o momento em que o Conhecedor relembra da Experiência.</p> <p>[IN_Conhecedor] nunca tive muitos problemas com notas</p>

(Quadro 5 - *Frame* Relembrando_Experiências)

6. *Frame* Memória

A descrição do *frame* Memória com exemplos provenientes de nosso corpus foi possível pela adaptação da tradução de Souza (2016). Sua descrição na íntegra pode ser encontrada na plataforma *FrameNet*

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

Frame Memória
<p>Este frame está relacionado à atividade de lembrar ou esquecer determinado Conteúdo Mental por parte de Agentes Cognitivos.</p> <p>[IN_agente_cognitivo] sempre liguei mais para o humor e minhas notas</p>
<p style="text-align: center;">EFs Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Agente Cognitivo: pessoa cujo conteúdo mental está em questão.</p> <p>Eu lembro de uma coisa que eu gostava muito</p> <p>Conteúdo Mental: conteúdo mental que um Agente Cognitivo mantém ou esquece.</p> <p>Não lembro de muita coisa,</p>
<p style="text-align: center;">EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)</p> <p>Grau: grau em que o evento ocorre.</p> <p>[IN_agente_cognitivo] sempre liguei mais para o humor e minhas notas</p>

(Quadro 6 - *Frame* Memória)

7. *Frame* Desejo

A descrição do frame desejo, traduzido por Souza (2016), é disponibilizada na íntegra na plataforma lexicográfica *FrameNet*, <<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>>.

Frame Desejo
Um experienciador deseja que um evento ocorra. Em alguns casos, o experienciador é um participante ativo no Evento e, em tais casos, o Evento em si não é mencionado com frequência, mas sim algum participante focal envolvido subordinadamente no evento. eu queria poder ter aprendido muito mais do que eu aprendi
EFs Centrais (encontrados em nossos dados):
Experienciador: É a entidade que o experienciador deseja ser afetado pelo evento. eu espero que eu continue gostando
Evento: a mudança que o experienciador gostaria de ver. Espero que eu desenvolva muito mais
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
Tempo: o tempo em que o evento ocorre. Eu espero que esse ano eu aprenda muito com a explicação que a professora

(Quadro 7 - *Frame Desejo*)

8. *Frame Experiência_de_Aprovação_Escolar*

A seguir apresentamos a descrição completa do *frame*, *Experiência_de_Aprovação_Escolar*, criado por Souza (2016), com algumas adaptações feitas por nós.

Frame Experiência_de_aprovação_escolar
Neste frame, o Experienciador_Aluno vivencia a experiência de aprovação ou de reprovação em um Tema , Disciplina ou conjunto de Requisitos para passar de nível de escolaridade.

[IN_experienciador_aluno] Repeti de série em Português e o resto das materias.
EFs centrais (encontrados em nossos dados)
Experienciador_Aluno: aquele que recebe a mensagem de aprovação ou desaprovação. Com 12 anos [IN_Experienciador_Aluno] fiquei novamente em recuperação
Disciplina: matéria em que o Experienciador_Aluno é aprovado ou reprovado. com 8 anos fiquei de recuperação em português
Tema: assunto ou habilidade em que o Experienciador_Aluno é aprovado ou reprovado. [IN_Experienciador_aluno] Repeti de série em Português e o resto das materias.
Razão: A razão é o porquê da aprovação ou desaprovação. com 8 anos fiquei de recuperação em português, porque não queria ler em voz alta
EFs não-centrais (encontrados em nossos dados)
Nível: nível de escolaridade em que a reprovação ocorre. [IN_Experienciador_aluno] Repeti de série em Português e os resto das materias.

(Quadro 8 - Frame Experiência_de_Aprovação_Escolar)

9. Frame Estudo

O *frame* Estudo, neste trabalho, é compreendido pela tradução de Souza (2016) e sua descrição completa encontra-se disponível na plataforma lexicográfica *FrameNet*,
<<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Studying>>.

Frame Estudo
Um Estudante matricula-se e, em seguida, permanece em uma Instituição com a finalidade de instruir-se em alguma Matéria . Ele pode instruir-se pela mediação 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)
Estudante : aquele envolvido no processo de instrução de um Professor ou de uma Instituição. Quando eu comecei a estudar português
Matéria : a área de conhecimento ou habilidade que é ensinada a um Estudante. Eu em todos os anos estudando língua Portuguesa
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
Duração : o período de tempo em que o estudo é desenvolvido. depois de algumas semanas estudando
Nível : identifica o nível de um estudante em sua educação. quando eu estudava no prézinho

(Quadro 9 - Frame Estudo)

10. Frame Assistência

A definição do frame *Assistência* (traduzida pela *FrameNet* Brasil; adaptada) e seus EFs (somente os presentes em nossos dados) são apresentados no quadro abaixo. Sua descrição completa está na plataforma *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assistancia>)

Frame Assistência
Um Ajudante beneficia uma Parte_beneficiada tornando possível a realização de um Objetivo que a Parte_beneficiada tem. Eu tive que ajudar uma amiga minha , pois ela não sabia ler

EFs Centrais (encontrados em nossos dados)
Ajudante : o ser que realiza uma ação a qual beneficia a Parte_beneficiada . a língua portuguesa me ajuda muito no dia a dia
Parte_beneficiada : entidade que recebe um benefício da ação do Ajudante . tive que ajudar uma amiga minha , pois ela não sabia ler
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)
Explicação : explicação do motivo que levou a Parte_beneficiada a receber ajuda do Ajudante . Eu tive que ajudar uma amiga minha, pois ela não sabia ler

(Quadro 10 - *Frame* Assistência)11. *Frame* Encontro_Hostil

A descrição do *frame* Encontro_Hostil (traduzida por Bernardo, 2011; adaptada) e seus EFs (encontrados em nossos dados) é apresentada no quadro abaixo. Sua apresentação completa é encontrada na plataforma lexicográfica *FrameNet* (https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile_encounter).

Frame Encontro_Hostil
Esse <i>frame</i> contém palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras (Lado 1 e Lado 2), coletivamente conceituados como Lados sobre um Problema disputado e/ou a fim de atingir um Objetivo específico. No sexto ano também professora não explica nada só xingava [IN_Lado 2]
EFs Centrais (encontrados nos nossos dados)
Lado 1 : Um dos dois participantes em um encontro hostil. No sexto ano também não professora explica nada só xingava [IN_Lado 2]
Lado 2 : um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente é o segundo mencionado. No sexto ano também professora explica nada só xingava [IN_Lado 2]
EFs Não-Centrais (encontrados em nossos dados)

Resultado: resultado do evento No sexto ano também professora não explica nada só xingava [IN_Lado 2]
Tempo: o tempo em que o encontro hostil ocorre. No sexto ano também professora explica nada só xingava [IN_Lado 2]

(Quadro 11 - *Frame* Encontro_Hostil)