

UNEMAT

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFLETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES

MESTRADO



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS**

JANETE FURTAK

**PRODUÇÃO DE VÍDEO SOBRE O BAIRRO: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE
ESCRITA**

CÁCERES - MT

2015

JANETE FURTAK

**PRODUÇÃO DE VÍDEO SOBRE O BAIRRO: UMA PROPOSTA DE LEITURA E
ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Leila Salomão Jacob Bisinoto.

CÁCERES - MT

2015

JANETE FURTAK

PRODUÇÃO DE VÍDEO SOBRE O BAIRRO: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA

BANCA EXAMINADORA



Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT)



Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa (UNEMAT)



Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges (UFMT)

APROVADO EM 29/08/2015

FURTAk, Janete .

F992p Produção de Vídeo Sobre o Bairro: Uma Proposta de
Leitura e de Escrita / Janete Furtak - Cáceres, 2015.
106 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação (Livre
docência) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem,
Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso,
2015.

Orientador: Leila Salomão Jacob Bisinoto

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Oralidade. 4. Interação
Escola/comunidade. I. Janete Furtak. II. Produção de Vídeo
Sobre o Bairro: Uma Proposta de Leitura e de Escrita: .

CDU 002

À memória de meus pais João e Valdomira, que abnegaram de muitos sonhos e planos para que os meus pudessem se tornar realidade.

A todos os professores que se inquietam diante da situação em que se encontra a educação brasileira, saem de sua zona de conforto e buscam caminhos para melhorar sua formação e atuação profissional.

A todos os alunos, que apesar das deficiências e precariedades do ensino público brasileiro, ainda acreditam que o estudo poderá mudar o rumo de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A realização de atividades complexas nunca se dá na solidão. É justamente nesses momentos que algumas pessoas deixam marcas preciosas em nossa vida, pois nos ajudam a superar obstáculos, nos amparam nas dificuldades e nos fazem caminhar de modo mais confiante e seguro. Esses também são momentos favoráveis para se fazer novas amizades, criar novos laços. Por isso, quero agradecer a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que essa importante etapa da minha vida acontecesse.

A Deus, pelo dom da vida, pela força e coragem, e por colocar tantas pessoas maravilhosa sem meu caminho.

Às professoras Dra. Leila Salomão Jacob Bisinoto e Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa pela orientação, pelo apoio nas dificuldades e pela segurança que transmitiram na realização deste trabalho.

À professora Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges (UFMT) por aceitar o convite, fazer parte da banca examinadora e pelas inúmeras contribuições ao trabalho.

A todos os professores do mestrado profissional, PROFLETRAS, da UNEMAT de Cáceres, pelo carinho e dedicação durante o curso.

À equipe de coordenação e secretaria do curso, Professoras Dras. Vera Regina e Maristela e ao secretário Michael pelo carinho e presteza com que sempre me atenderam.

Aos colegas da turma de mestrado sempre tão presentes e amigos, agradeço pelo apoio e incentivo, pelas inúmeras vezes que dividimos alegrias, angústias, tarefas e aprendizado. Em especial à Eloete e Roseni, colegas de quarto, de trabalhos, de comemorações e à Cleuzinete e ao Cláudio, companheiros de viagens, ocasiões em que partilhamos tantas coisas.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Edgar, meu amado companheiro, pelo apoio incondicional durante o curso e ao longo da vida. Pela paciência nos momentos em que eu estive ausente mesmo estando fisicamente presente. Pela força nos momentos mais difíceis. Esta realização é sua também!

Aos meus irmãos João Henrique e Ivo Ricardo, que mesmo à distância, sei que torcem por mim.

Ao Pedrinho, técnico em informática da escola, pela valiosa ajuda a mim e aos meus alunos durante a realização dos trabalhos – filmagens, edição de vídeo, fotografias – por tantas sugestões e pela paciência que teve conosco.

Às amigas Cintya, Jordana, Keli, Fátima e Melania pela compreensão nos momentos de ausência.

Às equipes de gestão da escola (2013/14) Rigoberto, Selma e Zilda e (2015) Gelci, seu Zeca e, em especial, a diretora Cátia, pelo apoio e pela liberdade dada na condução do trabalho.

À Dra. Cristiane Batalini pelo apoio, por ser meu ombro amigo, onde pude chorar minhas angústias e derramar minhas fraquezas.

Aos moradores atuais e antigos do bairro Jardim Campo Verde I, pelo carinho e atenção dispensados a mim e a meus alunos durante a realização da pesquisa e das entrevistas.

A todas as pessoas que foram entrevistadas, que cederam fotografias e informações sobre o bairro.

Aos pais/responsáveis dos alunos que fizeram parte do trabalho, por autorizarem a participação e pela confiança que depositaram em mim, confiando-me seus bens mais preciosos: os filhos.

Aos alunos participantes da intervenção, razão maior desse trabalho, minha gratidão pela disposição, pelo entusiasmo, pela amizade e por me proporcionarem tanto aprendizado em tão pouco tempo.

À professora Dra. Sandra Raquel Cabral Hayashida, pela dedicação, pelo carinho, por dispor de tempo e atenção para lançar um olhar experiente na conclusão deste trabalho. Minha imensa gratidão...

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada ao vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

(Rubem Alves)

RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma proposta de intervenção pedagógica na leitura e na escrita, desenvolvida com alunos do 8º ano da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires, de Campo Verde, MT. O objetivo foi o de proporcionar aos alunos atividades significativas de trabalho com a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita, voltadas para o cotidiano, a fim de desenvolver suas competências comunicativas e aprimorar seus domínios de língua em diferentes situações sociais. E como produto concreto desse trabalho, a produção de um pequeno vídeo sobre o bairro. A base teórica para a construção da proposta é a Linguística Textual, na linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, pautada em vários autores como Antunes (2003, 2009, 2010), Geraldi (1991, 1997, 2004), Koch (2011, 2014), Marcuschi (2008) que defendem uma concepção interacionista da linguagem. O trabalho foi dividido em três etapas: 1) atividades preliminares, que se constituíram em atividades motivacionais, formação de grupos de trabalho, leitura, produção de questionário socioeconômico e de roteiro de entrevista; 2) atividades de campo, constituídas de aplicação de questionário aos moradores do bairro, realização de entrevistas com moradores antigos e observação de problemas no bairro; 3) atividades conclusivas, que foram as atividades de compilação dos dados levantados, produção de roteiro para filmagens, de cartas de reclamação, produção do vídeo, entre outros. No desenvolvimento do trabalho, pudemos perceber o crescimento dos alunos em relação à linguagem oral e escrita, a desenvoltura para falar com pessoas que não conheciam e para gravar trechos para o vídeo. Vimos as aulas de língua portuguesa fazerem sentido para os alunos e o engajamento com o projeto e com a comunidade abriram perspectivas para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Oralidade. Interação escola/comunidade.

ABSTRACT

This work seeks to present a proposal for a pedagogical intervention in reading and writing, developed with eighth graders from the Municipal School Dona Maria Artemir Pires, of Campo Verde, MT. The goal was to provide students with significant work activities with the Portuguese language in oral and written, daily-oriented, in order to develop their communicative skills and enhance their language domains in different social situations. And as concrete product of this work, the production of a short video about the neighborhood. The theoretical basis for the construction of the proposal is the Textual Linguistics, in the line of research in reading and Textual Production: social diversity and teaching practices, based on various authors such as Antunes (2003, 2009, 2010), Geraldi (1991, 1997, 2004), Koch (2011, 2014), Marcuschi (2008) that defending a conception of language interactionist. The work was divided in three steps: 1) preliminary activities, which constituted in motivational activities, formation of working groups, reading, production of the socio-economic survey and interview script; 2) field activities, made up of questionnaires to residents of the neighborhood, conducting interviews with former residents and observation of trouble in the neighborhood; 3) conclusive activities, which were the activities of compilation of data collected, production of script to footage, letters of complaint, video production, among others. In the development of the work, we were able to realize the growth of students in relation to the oral and written language, the resourcefulness to talk to people who do not know each other and to write excerpts for the video. We saw the Portuguese language lessons make sense for students and the engagement with the project and the community opened up perspectives for future works.

Keywords: Reading. Writing. Orality. School/community interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa da localização do município de Campo Verde, MT.....	20
Figura 02 – Fachada da Escola.....	25
Figura 03 – Mesas para jogos e refeitório da escola.....	26
Figura 04 – Biblioteca da escola.....	27
Figura 05 – Alunos da turma na primeira aula de campo.....	66
Figura 06 – Realização de entrevista com Sr. Miguel.....	70
Figura 07 – Realização de entrevista com moradora.....	71
Figura 08 – Entrega da carta ao comandante da Polícia.....	80
Figura 09 – Entrega de carta ao Secretário de Obras.....	81

LISTA DE SIGLAS

CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*)

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UAB – Universidade Aberta do Brasil

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I - LOCUS DO TRABALHO.....	19
1.1 O município	23
1.1.1 Um pouco da história	23
1.1.2 Campo Verde hoje.....	23
1.1.3 Agronegócio e turismo	23
1.2 O bairro	27
1.3 A escola	27
1.4 Os alunos	31
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	34
2.1 Concepções de língua e linguagem	35
2.2 A importância social da leitura e da escrita.....	37
2.3 A leitura para a Linguística Textual	42
2.4 A escrita para a Linguística Textual	45
2.5 Definindo o objeto de estudo da Linguística Textual: o texto.....	45
2.6 A construção da proposta.....	48
III - A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	54
3.1 Atividades preliminares.....	53
3.1.1 Apresentação da proposta.....	53
3.1.2 Formação de grupos e atividades motivacionais.....	62
3.2 Atividades de campo	66
3.2.1 Conhecendo melhor o bairro.....	66
3.3 Novo entusiasmo na caminhada pelo bairro.....	71
3.4 Trabalhando as informações coletadas	75
3.5 Finalizando os trabalhos	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(Paulo Freire)

Muito se tem discutido sobre a importância que a leitura e a escrita na vida de cada ser humano nos dias de hoje; e é através da língua oral e escrita que interagimos, recebemos e produzimos conhecimentos, participamos efetivamente da sociedade.

Aprender a ler e a escrever é um objetivo que se espera que todas as pessoas atinjam com a sua entrada para a escolaridade básica, pois é na escola que se apreende essas habilidades. Os PCNs estabelecem que “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos” (PCNs, 1998, p. 15).

É uma tarefa desafiadora a todos os professores, em especial aos de Língua Portuguesa, a de criar estratégias para que os alunos desenvolvam e ampliem gradativamente suas habilidades linguísticas. Um trabalho tradicional, voltado ao estudo da metalinguagem, com poucas atividades de leitura e de produção oral e escrita de textos não está sendo eficaz, não vem apresentando bons resultados, conforme indicam pesquisas institucionais, estudos especializados e nossa própria experiência. A cada ano que passa, cresce o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. As notas baixas no SAEB, nas redações do ENEM e dos vestibulares e o baixo desempenho linguístico de candidatos a vagas de trabalho corroboram com essa questão.

Vários fatores contribuem para tal situação, mas a principal causa parece estar centrada no modo como o ensino de língua tem sido ensinado na sala de aula. Ocupa-se muito tempo com o ensino da gramática, com a metalinguagem, com exercícios de fixação, como se essa fosse a melhor maneira de o aluno aprender a ler e a escrever, apropriar-se da norma culta da língua e comunicar-se satisfatoriamente. Quase não há trabalho com a língua em situações reais de uso, na oralidade e na escrita.

As atividades de produção textual são poucas, geralmente aquelas propostas pelo livro didático, como diz Antunes: “uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (ANTUNES, 2003, p. 26). Isso desmotiva os alunos e torna as práticas de produção textual uma atividade insignificante, sem envolvimento efetivo dos estudantes, sem atividades prévias de leitura e pesquisa. Nessa direção, pode-se dizer que a escrita serve apenas para correção do professor, único leitor das produções.

O ensino de língua, que muitas escolas oferecem, tem se revelado insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade, apesar do esforço de muitos professores. Necessita-se, com urgência, rever o trabalho com a língua/linguagem que está sendo desenvolvido na escola. E propor um trabalho consciente e consistente com a língua, que parta do cotidiano do aluno, dos lugares, pessoas e coisas com as quais ele convive, um trabalho que seja natural, espontâneo, que envolva o aluno. A esse respeito, encontramos nos PCNs (1997, p. 30), que a escola deve oportunizar “práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente”. Ou seja, um trabalho com a linguagem que envolva textos reais para leitores/interlocutores reais.

Diante disso, a pergunta que se faz é: Como realizar um trabalho que proporcione aos alunos práticas significativas de leitura e de escrita que contribuam para ampliar o seu desempenho linguístico e incentivem a busca pelo conhecimento? A partir desse questionamento, e como forma de refletir sobre a nossa própria atuação como professora no ensino fundamental, nos inscrevemos na perspectiva da Linguística Textual, com o objetivo primeiro de nos embasar teoricamente e assim construir um conhecimento sobre a língua/linguagem e seu ensino, que possa transformar a nossa prática docente.

Desse modo, fomos conhecendo as várias concepções de língua (gem), produzidas pelos Estudos da Linguagem e as concepções que cada uma constrói sobre língua, texto, leitura, sujeitos e contexto, que produz consequências para o ensino de língua. São essas concepções teóricas que vão nortear as práticas de linguagem na sala de aula. Assim, escolhemos trabalhar com a concepção de língua/linguagem interacionista por compreender que ela dá conta de um trabalho com a língua para além da estrutura, uma vez que considera a língua em sua relação com os sujeitos e os contextos sociais.

Como nos diz Marcuschi (2008, p. 173, grifos do autor)

Com efeito, quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. Nessa visão, é possível dizer que *a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional*. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, a língua é um jogo de interação entre sujeitos, e o trabalho com a língua (gem) deve ser o de aproximar os alunos de sua realidade imediata, uma forma de facilitar e impulsionar uma visão mais ampla de mundo. Calvet (*apud* BISINOTO, 2012) usa uma figuração interessante para definir essa estratégia: sair da visão fotográfica a que nos acostumamos e partir para uma visão cinematográfica do mundo e da língua. O contato do aluno com a língua cotidiana, fluida, também presente fora das paredes da sala de aula, certamente virá a desconstruir a ideia de que a língua portuguesa estudada na escola está divorciada da realidade, é quase uma língua estrangeira.

Assim, com o intuito de proporcionar o contato, a aproximação dos alunos com essa língua viva, real, que circula fora da escola, elaboramos esta proposta de intervenção pedagógica que foi realizada com 24 alunos de uma turma de 8º ano da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires, de Campo Verde, MT, e constou de atividades em sala e em campo, teve como objetivo maior proporcionar aos alunos atividades significativas de trabalho com a língua portuguesa nas modalidades oral e escrita, voltadas para o cotidiano, a fim de desenvolver suas competências comunicativas, buscando informações e desenvolvendo pesquisas para melhor conhecer a comunidade em que vivem e/ou estudam, além de aprimorar seus domínios de língua nas diferentes situações.

Além disso, estabelecemos muitos outros objetivos específicos, como o de despertar o interesse do aluno pela leitura, pela busca de conhecimento e pela pesquisa, buscando atividades que poderiam ser desenvolvidas a fim de que esses itens, pouco explorados na escola, mas que proporcionam aos alunos novos saberes, novas formas de aprender, “movimentam” as aulas, pudessem ser explorados.

Nesse direcionamento, objetivamos estudar aspectos históricos e socioeconômicos do bairro em que os alunos vivem/estudam, porque observamos que embora residam e/ou estudem no bairro, os alunos não conheciam a história do bairro, não se sentiam integrantes dessa história, desse lugar. Assim, buscamos desenvolver atividades para que eles aprendam a valorizar e a cuidar melhor do lugar onde vivem/estudam. Buscamos com esse trabalho realizar atividades de interdisciplinaridade, para que os alunos pudessem mobilizar os conhecimentos de mundo e de outras disciplinas que eles possuem ou incentivá-los a buscar esses conhecimentos.

Propomos, ainda, motivar os alunos para uma prática de linguagem que envolvesse um trabalho diferenciado com a leitura, a escrita, a fala e a escuta, uma vez que, muitas vezes, priorizamos em nossas aulas mais a escrita e a leitura (embora mecânicas), deixando de trabalhar a oralidade e a escuta. Com esse trabalho pretendemos também oportunizar o contato com gêneros textuais diversificados, não só aqueles propostos pelo livro didático, mas principalmente, com gêneros que circulam socialmente, em diferentes áreas do conhecimento, e com os quais os alunos entrarão em contato no seu cotidiano fora da escola.

No nosso trabalho, propomos ainda o uso de ferramentas tecnológicas em várias situações como o uso da internet para realização de pesquisas, máquinas fotográficas, celulares, câmeras de vídeo. Buscamos desenvolver atividades em que o aluno seja capaz de se autoavaliar com criticidade, que tenha autonomia para lidar com diferentes situações, em especial, se relacionar com suas próprias dúvidas em vez de recorrer sempre ao professor, bem como, que aprenda a conviver e colaborar com os colegas de forma harmoniosa e cortês nos trabalhos em equipe. O trabalho em grupo é uma oportunidade de construir o conhecimento de forma coletiva e interativa.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro busca situar o leitor no ambiente em que aconteceu a investigação e dar-lhe a conhecer mais detalhadamente o objeto investigado, por isso, neste capítulo vêm apresentadas algumas informações a respeito do município, da escola e dos sujeitos participantes – alunos do 8º ano, levantadas através de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários, entrevistas e, sobretudo, de nossas observações.

No segundo capítulo, tendo como base teórica, principalmente, a Linguística Textual, pautada nos estudos de Antunes (2003), Ferrarezi (2014), Geraldi (1997),

Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Koch (2011), dentre outros autores, apresentamos as concepções de língua e linguagem, leitura, escrita e de texto, bem como uma discussão a respeito da importância da leitura e da escrita nos dias atuais.

O terceiro capítulo traz o percurso metodológico, a descrição das diversas etapas que denominamos de *atividades preliminares*, *atividades de campo* e *atividades conclusivas*, o modo como foi realizada a intervenção pedagógica, as dificuldades encontradas, as mudanças no planejamento, algumas análises e resultados obtidos. E, nas considerações finais, apresentamos uma avaliação da intervenção pedagógica realizada.

O baixo desempenho e a falta de motivação, de entusiasmo, dos alunos nas aulas de língua portuguesa, sempre nos foram muito inquietantes, muito perturbadores; fizeram, por inúmeras vezes, com que nos sentíssemos impotentes perante o “silêncio” das crianças diante da folha em branco na hora de escrever, de produzir textos. Essa angústia, essa inquietação encontra agora uma oportunidade, baseada em estudos realizados por diversos pesquisadores, de transformar-se em uma sugestão de trabalho a ser adaptado e desenvolvido com outros alunos, independente da série/ano em que estudam.

Pensar, planejar e coordenar essa intervenção foi um desafio muito grande, que exigiu de nós mudanças na maneira de conduzir as aulas, pesquisa, um contato diferente com os alunos, mais próximo, mais interativo, mais humano. Fugimos do trabalho tradicional passivo e pudemos trabalhar e aprender juntos, dentro e fora da escola. Vasconcellos (1994, p. 13, apud PASSARELLI, 2012, p.109) nos fala sobre a necessidade de mudar a forma de ensinar nas escolas atualmente, pois as pessoas, os alunos mudaram e não aceitam mais ser “aprisionados” na escola e pela escola, em metodologias e práticas pedagógicas que não lhes são atrativas, interessantes, desafiadoras:

Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!

Vivemos numa época em que a tecnologia de comunicação e de informação está ao alcance de todos, inclusive de nossos alunos, em todos os ambientes. Isso trouxe muitas facilidades e também desafios, pois essa tecnologia adentra nossas

salas de aula, mas nós, professores, muitas vezes, não estamos preparados para usufruir de seus benefícios. Neste trabalho, apesar da pouca familiaridade com esses avanços tecnológicos, em diversas situações, procuramos vencer esse desafio, propondo atividades que buscavam conciliar tarefas rotineiras realizadas em sala de aula (leitura, escrita, pesquisa) com o uso de equipamentos eletrônicos que os alunos possuem.

Esperamos que, a partir da apresentação desta proposta de intervenção pedagógica, que será fundamentada e exposta nas próximas páginas, possamos contribuir, de forma efetiva, para que outros professores, não só os de língua portuguesa, possam adaptar esse trabalho a sua realidade e desenvolvê-lo com seus alunos. E que a aplicação do trabalho, onde for realizada, produza bons frutos, ou seja, muito conhecimento...

1 LOCUS DO TRABALHO

*Campo Verde, pedaço de céu,
Cidade em pleno desenvolvimento
Com inúmeras construções
Haja areia, tijolo e cimento!
[...]
Seu povo tem cultura
Que vem de todo lugar
É uma mistura tão boa
Difícil de se encontrar!
[...]
Lá de cima vemos o campo
Com sua bela plantação
Rico em sorgo, milho e soja,
E o ouro branco, algodão.
(Cássia Gabriela Alves¹)*

A compreensão desejável de qualquer trabalho de pesquisa no âmbito das ciências humanas e sociais requer situar o leitor no ambiente em que se deu a investigação e dar-lhe a conhecer, mais detalhadamente, o objeto investigado. O modelo de pesquisa apresentado neste trabalho, que inclui uma proposta de experimentação didático-pedagógica com um grupo de estudantes do ensino básico, exige a apresentação de tais informações, sobretudo por duas razões: a enorme diversidade ambiental, social e educacional do país, e o fim precípua da pesquisa – constatar a eficácia de uma prática para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A análise e a conclusão desse estudo só terão legitimidade mediante a consideração de aspectos e condições estabelecidas no ambiente e na vida social em que se atua, ou seja, o mérito do resultado da pesquisa, seja negativo ou positivo, estará vinculado ao estatuto estrutural e conjuntural desses componentes.

Ainda que a proposta seja a de intervir na realidade da prática escolar, transformando-a ou agregando qualidade ao que se tem hoje, existe uma ordem social e jurídica que limita e define a abrangência de objetivos. Por esse motivo, é necessário considerar que determinada prática deve ser avaliada em virtude das condições em que se deu.

Assim sendo, consideramos importante apresentar neste capítulo um panorama físico e social do locus de nossa pesquisa. Começamos pela macroestrutura no âmbito deste estudo: o município de Campo Verde, e

¹Aluna do 9º ano da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires. Autora do poema *Meu pedaço de céu* (2012), poema semifinalista da Olimpíada de Língua Portuguesa.

posteriormente abordamos questões sobre a escola e o grupo de estudantes com o qual trabalhamos.

1.10 município

O município de Campo Verde está localizado no sudeste do estado de Mato Grosso (Figura 1), a 130 quilômetros de distância da capital, Cuiabá. De acordo com dados do IBGE (2010), ocupa uma área territorial de 4.782,118 km², e a densidade demográfica é de 6,61 hab./km².

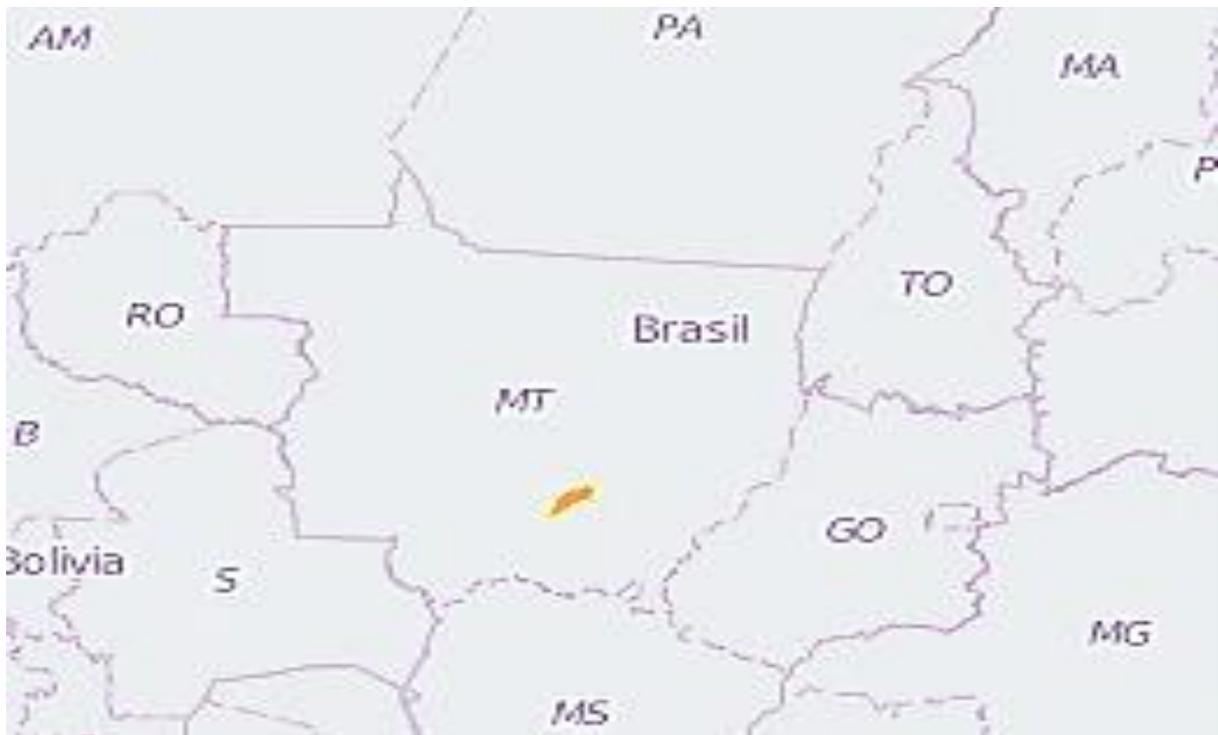


Figura 1: Mapa da localização do município de Campo Verde. Fonte: IBGE

1.1.1 Um pouco da história

A região de Campo Verde, antigamente habitada por povos indígenas Bororo, começou a ser povoada por não indígenas a partir do final do século XVIII e início do século XIX, mas não há muitos relatos a esse respeito. Em 1880, instalaram-se na região as tradicionais famílias Borges e Fernandes, vindas do estado de Minas Gerais, que fizeram e, ainda hoje, fazem parte da história do município. Em terras próximas à localidade de Capim Branco, às margens da rodovia MT 340, entre

Campo Verde e Dom Aquino, formaram a fazenda Buriti dos Borges, que, ainda, é referência histórica do município, onde praticavam a pecuária e a agricultura de subsistência.

Entre os anos de 1890/91, a região ganhou destaque com a construção da primeira estação telegráfica de Mato Grosso, na localidade de Capim Branco, hoje Coronel Ponce, em operação comandada por Gomes Carneiro, auxiliado por Candido Rondon. Conforme Ferreira e Mota (2012, p. 47), em 1896 foi construído um belo prédio, “uma das mais imponentes construções existentes entre Cuiabá e a barranca do Rio Araguaia”, que abrigou a estação até o ano de 1954, quando deixou de funcionar.

Apesar da importância da estação telegráfica e do trabalho das famílias tradicionais, durante muito tempo, o desenvolvimento na região ficou estagnado. Foi a partir de 1966, que a localidade começou a crescer, quando chegaram os primeiros migrantes sulistas, as famílias Cocco e Folgiarini, e em seguida a família Casarin. Enfrentando grandes desafios e necessidades, dada a escassez de recursos básicos na região, essas famílias trouxeram móveis, ferramentas, sementes, mudas de árvores frutíferas e muita disposição para vencer na nova terra. Conforme a agricultura se desenvolvia e as propriedades prosperavam, atraíram outras famílias gaúchas, catarinenses e paranaenses à localidade.

Uma dessas famílias foi a de Otávio Eckert, que chegou em 1974, e começou a trabalhar, inicialmente plantando arroz, e depois construindo um posto de combustíveis e um mercado às margens da BR 070. O lugar ficou conhecido por muitos anos como Posto Paraná.

Em pouco tempo, inúmeras casas foram construídas e isso trouxe a necessidade de uma infraestrutura mínima, capaz de atender a população: água, energia elétrica, telefone, escola, saúde, etc. A energia foi a primeira conquista, trazida de uma fazenda até o posto Paraná; em seguida foi a água através da perfuração de um poço artesiano; e a escola com três salas de aula.

A população começou a pressionar o prefeito de Dom Aquino, cidade à qual o vilarejo era jurisdicionado para que transformasse a localidade em distrito judiciário. E, no dia 02 de outubro de 1985, pela Lei nº 4.898, foi criado o distrito de Campo Verde, cujo nome foi escolhido através de plebiscito.

A pressão popular pela autonomia do local levou à sua emancipação política e administrativa, que se deu sob a Lei nº 5.314, de 04 de julho de 1988, de autoria

do deputado Moisés Feltrin, na gestão do governador Carlos Gomes Bezerra. A primeira eleição para prefeito ocorreu no mesmo ano e foi eleito o senhor Onésimo Prati, que governou a cidade entre os anos de 1989 e 1992.

As administrações que sucederam deram continuidade ao desenvolvimento do município, construindo hospital, postos de saúde, escolas, praças, ginásios, quadras e espaços para a prática de esportes, fazendo a pavimentação asfáltica, atraindo empresas, procurando gerar mais empregos, implantando programas habitacionais entre muitas outras obras.

1.1.2 Campo Verde hoje

Segundo o último censo demográfico (IBGE/2010), Campo Verde conta com aproximadamente 31.600 habitantes, a maioria vindos dos estados do sul do país, mas merece destaque, nos últimos anos, a grande presença de paulistas e de nordestinos, principalmente do Maranhão e de Alagoas, estes em função da grande demanda de mão de obra temporária nas fazendas da região.

A rede de ensino pública de Campo Verde é formada por 18 estabelecimentos escolares. A rede municipal da zona urbana conta com cinco escolas de ensino fundamental, três centros educacionais e uma creche. Na zona rural são três escolas municipais. Na Rede Estadual de Ensino são seis estabelecimentos educacionais, sendo quatro na área urbana e dois na zona rural. O município conta também com uma faculdade privada, um núcleo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um campus avançado do IFMT e duas escolas particulares. A população escolar é formada por mais de 10 mil estudantes distribuídos na educação básica, ensino médio e ensino superior.

O esporte é uma das áreas que vem recebendo maior atenção por parte da administração municipal. Com a criação das chamadas escolinhas, que em 2013 atenderam cerca de 2000 alunos, diversas modalidades esportivas vêm sendo ensinadas e praticadas: futebol de campo, futsal, handebol, vôlei, natação, basquete, jiu-jitsu, judô e capoeira. Além de oportunizar o aprendizado de uma modalidade esportiva, a iniciativa contribui para ocupar o tempo livre dessas

crianças e adolescentes e traz bons resultados para o município em competições estaduais, nacionais e até internacionais.

Os idosos também recebem atenção especial com a criação dos grupos da terceira idade e do incentivo à prática de diversas atividades, como artesanato, danças, atividades físicas, que ocupam o tempo e incentivam a sociabilidade.

1.1.3 Agronegócio e turismo

O município tem no agronegócio a base de sua economia, o que lhe garantiu, em 2013, segundo o IBGE, o 4º maior PIB (Produto Interno Bruto) Agropecuário. Merecem destaque nesse cenário: a cotonicultura, o milho, a soja, a criação de frangos de corte e de postura, a pecuária, a criação de suínos e a agricultura familiar, praticada nos seis assentamentos da reforma agrária e um do extinto Banco da Terra, onde vivem cerca de 1.100 famílias.

As principais atividades desenvolvidas nessas propriedades, que têm entre 12 e 25 hectares, são ligadas à agricultura familiar. Os pequenos produtores cultivam em suas áreas verduras, legumes e frutas. Também criam pequenos animais e gado leiteiro. Outra atividade que vem se expandindo é a criação de peixes em cativeiro impulsionada pelo Programa Municipal de Incentivo à Aquicultura Familiar.

Além do agronegócio, vem ganhando destaque nos últimos anos a industrialização, com empresas que atuam no setor de beneficiamento de algodão, madeira, fiação, tecelagem, ração animal, pré-moldados de concreto, biodiesel, adubo orgânico, metalurgia, entre outros, e o turismo, pois a região onde o município está localizado conta com atrativos naturais de rara beleza, o que tem favorecido o crescimento de atividades e empreendimentos nesse campo.

O turismo tecnológico, também, é bastante explorado no município atraindo grande número de visitantes, principalmente estrangeiros, que vêm conhecer as grandes propriedades que utilizam tecnologia de ponta e trabalham com o mercado interno e externo.

Campo Verde, além do que já foi descrito, tem uma agenda cultural bastante variada, com diversos eventos, como o Fescam (festival da canção), Expoverde (exposição agropecuária do município), Festcav (festival de teatro), Mateada cultural, inúmeras festas em comunidades rurais e urbanas.

1.2 O bairro

O bairro no qual está situada a Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires é o Jardim Campo Verde I. Criado em 1990 pelo senhor Miguel Humberto Librelotto, que, vendo a cidade aproximar-se muito da área de cultivo, resolveu transformar parte de suas terras em um loteamento. Como a cidade estava crescendo de forma acelerada, a ocupação do local foi muito rápida.

Hoje, o Jardim Campo Verde I é considerado pela população um dos melhores bairros residenciais da cidade. No local residem cerca de 500 famílias (pequenas, a maioria com até 04 pessoas), grande parte em casas próprias, que garantem seu sustento trabalhando como servidores públicos (professores, principalmente), comerciários, motoristas, autônomos, operadores de máquinas, entre outros, conforme dados coletados pelos alunos durante a realização das entrevistas com os moradores.

O bairro situa-se bem próximo ao centro da cidade e conta com amplas ruas, todas asfaltadas, avenidas centrais com canteiros bem cuidados e pistas para caminhada, academia da terceira idade, Escola que atende do 1º ao 9º ano, Delegacia de Polícia Judiciária Civil, CAPS, Conselho Tutelar, Posto de Saúde, igrejas, etc.

1.3 A escola

A instituição na qual desenvolvemos o trabalho de intervenção é a Escola Municipal de 1º Grau Dona Maria Artemir Pires (Figura 2). Ela está situada na zona urbana do município, na Avenida Vinícius de Moraes, nº 471, no bairro Jardim Campo Verde I, em Campo Verde, Mato Grosso.

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico), a Escola foi criada pela Lei Municipal nº 323/95, em 03 de maio de 1995, na gestão do prefeito Vítor Della Flora Vesz. Recebeu essa nomeação como homenagem a senhora Maria Artemir Pires - cidadã que atuou, junto com outras lideranças do local, para que a emancipação político-administrativa do município acontecesse. A escola começou a funcionar em agosto daquele mesmo ano, recebendo alunos de outras escolas, que moravam no entorno da instituição recém-criada.



Figura 2: Fachada da Escola. Fonte – Arquivo da escola

Na época, a instituição contava com apenas 10 professores, 05 salas de aula, e atendia alunos da pré-escola a 4ª série (hoje 5º ano), nos turnos matutino e vespertino.

Em 1997, devido à chegada de novos alunos, a escola passou a atender alunos da 5ª série (hoje 6º ano) e o prédio sofreu mudanças em sua estrutura física, mas isso não foi suficiente para atender toda a demanda, e nos dois anos seguintes (98 e 99) algumas turmas foram atendidas em salas anexas. Graças à grande procura pela EJA (Educação de Jovens e Adultos), em 1998 a escola passou a funcionar no período noturno, atendendo a essa modalidade de ensino.

No ano de 2000 foram construídas mais 06 salas de aula, melhorando a organização e permitindo que todos os alunos matriculados fossem atendidos no mesmo prédio. E em 2006, a escola passou por uma grande reforma que modificou parte de sua estrutura já existente, e ampliando a área construída, que assim permanece até hoje.

De acordo com os registros, em 2014 foram atendidos 656 alunos do 1º ao 9º ano, e 64 alunos da EJA, no período noturno. Atuaram na escola 32 professores ao todo, sendo 19 efetivos e 13 contratados, todos com Ensino Superior completo, 02 bibliotecárias que são professoras de Língua Portuguesa em desvio de função;

05 profissionais na sala de recursos, 01 técnico em Informática, 01 secretária e 03 auxiliares administrativos.

A estrutura física da escola atualmente é composta por: 12 salas de aula, sendo uma adaptada para laboratório de Ciências, laboratório de Informática, biblioteca, secretaria, sala para direção, sala para coordenação, sala para os professores, sala de recursos, sala para reforço escolar, 02 banheiros para professores e funcionários, 02 banheiros para alunos, cozinha com despensa e lavanderia, amplo refeitório (Figura 3), bebedouros, 01 quadra de esportes coberta, com banheiro masculino e feminino e 01 sala de aula anexa.



Figura 3: Foto das mesas para jogos e refeitório da escola. Fonte - arquivo pessoal

Desde 2013, a escola está equipada com câmeras de monitoramento no pátio e na quadra. Todas as salas de aula, bem como sala dos professores, biblioteca, sala da coordenação, laboratório de informática, sala de direção e secretaria são climatizados.

A biblioteca (Figura 4) conta com um acervo de aproximadamente 4500 livros e gibis. A escola desenvolve o projeto “Leitura na Biblioteca”, que oportuniza um momento de leitura durante as aulas (de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano), seguindo um cronograma definido com as professoras, onde os alunos podem manusear os livros, escolher e ler o que lhes interessa. Na oportunidade também

são feitos o empréstimo, a renovação e a troca dos livros que são levados pelos alunos e lidos em casa.



Figura 4 – Biblioteca da escola. Fonte – Arquivo pessoal

Além do projeto “Leitura na Biblioteca”, a escola mantém outros projetos permanentes, abertos a todos os alunos:

- **Turma mais amiga:** projeto que objetiva motivar os alunos na busca pelo conhecimento, incentivar a solidariedade e fortalecer o companheirismo, por meio do acompanhamento de cada turma no desempenho escolar: notas, comportamento, participação em diversas atividades recreativas e pedagógicas desenvolvidas na escola durante o ano letivo, campanhas de arrecadação de alimentos, roupas, brinquedos, etc. Para cada atividade é atribuída uma pontuação e a turma que obtiver maior número de pontos recebe uma premiação – viagem, festa, atividade recreativa, etc. no final do ano letivo.
- **Escola Sustentável:** projeto que visa implantar práticas sustentáveis no ambiente escolar – economia de água, energia elétrica, papel, aproveitamento de alimentos, entre outras – apoiadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Conta com apoio de algumas empresas locais.
- **Mais Educação:** projeto desenvolvido em parceria com o Governo Federal, oferece aos alunos: curso de violão, aulas de capoeira, futsal e de badminton,

reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Atende cerca de 80 alunos em cada turno.

- **Cantart – Cantando com a Artemir:** festival da canção da escola, tem como objetivo estimular a habilidade e a sensibilidade artística através da música.

- **Bom de bola, bom de escola:** visa à melhoria do rendimento escolar dos alunos dentro da sala de aula. Acontece ao final de cada semestre na forma de torneio entre todas as turmas da escola, envolvendo várias modalidades esportivas, do qual participam somente os alunos com notas acima da média. Durante esse período, os alunos com baixo rendimento têm complementação pedagógica.

- **Mostra de trabalhos na Escola:** proporciona aos alunos a oportunidade de gerar novos conhecimentos nas diversas áreas, desenvolver atividades em grupos, pesquisas, experimentos científicos e socializar esses conhecimentos com toda a comunidade escolar.

Além dessas atividades disponibilizadas para todos os alunos, cada professor tem autonomia para desenvolver projetos dentro de sua disciplina, com suas turmas.

1.4 Os alunos

Os alunos participantes da intervenção pedagógica de que trata o presente trabalho fazem parte do 8º ano, turma B, turno matutino, da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires. A turma contava com 26 alunos matriculados, porém 24 participaram das atividades desenvolvidas. Isso porque houve um caso de evasão ao final do 3º bimestre e outro de desinteresse. Este raramente se envolvia nas atividades realizadas em sala de aula, permanecendo na situação de ouvinte, não obstante as insistentes tentativas de motivação que recebeu.

Embora tenhamos atuado como professora de Língua Portuguesa em outras três turmas – dois sétimos anos e outro oitavo ano, todos do período matutino – escolhemos essa turma para realizar o trabalho, pois a maioria dos alunos apresentava dificuldades na leitura e na escrita, demonstrava muita timidez durante as aulas e raramente participava com espontaneidade das tarefas propostas, comprometendo quaisquer atividades desenvolvidas, principalmente as orais.

Antes de iniciar o trabalho, aplicamos um questionário (anexo 01), com o objetivo de colher indicadores que nos permitissem traçar um perfil de identidade dos alunos que atuariam como colaboradores nas atividades que seriam desenvolvidas. Essa coleta de dados pessoais e a sondagem de interesses e dificuldades dos alunos nos ajudaram a conhecer melhor a turma e a traçar, com mais segurança, as metas e diretrizes do trabalho, bem como apurar a metodologia que havíamos pensado. Os resultados serão descritos a seguir.

Dos participantes, 10 são meninos e 14 meninas; a grande maioria, 75%, tem entre 13 e 14 anos, reside no bairro Jardim Campo Verde I ou nos bairros adjacentes (São Lourenço e Bom Clima). Cerca de 46% desses alunos residem em Campo Verde há mais de 10 anos e apenas 16% há menos de um ano.

São filhos de donas de casa, funcionários públicos, autônomos, trabalhadores do campo, da indústria, do comércio e da construção civil do município. Apenas 06 alunos moram com os pais biológicos, 08 moram com a mãe e padrasto, outros 06 moram somente com a mãe ou com o pai e irmãos e 04 moram com parentes: avós e tios. A maioria dos pais e/ou responsáveis, cerca de 60%, tem apenas o ensino fundamental completo.

Além de estudar, esses adolescentes auxiliam a família nas atividades domésticas diárias, como limpar a casa, lavar a louça, cuidar de irmãos menores, e 37% deles participam de atividades esportivas (nas escolinhas), cursos ou catequese no período vespertino. Apenas 21% trabalham fora de casa como babá, vendedor ambulante ou auxiliar administrativo (Projeto Jovem Aprendiz).

Dos 24 alunos, 54% estudam na escola há mais de 03 anos e 25% há menos de um ano. 75% dos alunos afirmam que estudam para, futuramente, ter uma boa profissão, e 12,5% por imposição dos pais.

Apenas 20% dos alunos destinam mais de uma hora para o estudo em casa, 50% declaram que destinam menos de uma hora por dia, e 25% admitem que não estudam em casa e não fazem as tarefas. Isso, de certo modo, mostra um cenário que vivenciamos diariamente na sala de aula: muitos alunos não trazem as atividades de casa prontas, dedicam pouco ou nenhum tempo aos estudos em casa. Uma realidade que nos chama a atenção para a necessidade de investir em atividades que estimulem o aluno ter mais dedicação aos estudos.

No levantamento que fizemos na turma sobre a leitura, 62,5% declaram que gostam de ler romances, histórias de aventura e de terror e histórias em quadrinhos.

A escolha do livro, de acordo com eles, normalmente é feita apenas observando o título, mas também pelas ilustrações que o livro contém, pela indicação da professora ou da bibliotecária ou pelo número de páginas. Dos 37,5% que não gostam de ler, a maioria alega não encontrar livros pelos quais se interesse, tem dificuldade de concentração durante a leitura ou não tem interesse pela atividade.

Quanto à produção textual, 75% dos alunos dizem não gostar de escrever, pois se consideram pouco criativos, não conseguem colocar em ordem suas ideias, preferem expô-las oralmente ou têm dificuldades no uso dos sinais de pontuação. Admitem que escrevem “porque a professora manda” ou “para ganhar nota”. Como diz Geraldi (1991), uma escrita para a escola, pois o único interlocutor é a escola, personificada na figura do professor - que não está muito interessado no que o aluno escreveu, no conteúdo do texto, e sim na forma com que ele fez isso - e que vai corrigir, avaliar, “dar uma nota” a sua produção. Essa constatação mostra a necessidade urgente de mudanças relacionadas a essa atividade e a importância do trabalho que foi desenvolvido com a turma e que aqui será descrito.

A participação dos pais e/ou responsáveis na escola é muito pequena. Alguns vêm apenas para fazer a matrícula e receber o boletim em cada bimestre. Outros somente quando são solicitados pela coordenação ou pela direção da escola por algum problema com o/a filho (a). Também o acompanhamento dos pais em relação às atividades registradas nos cadernos é pequeno, quase inexistente.

A partir desses levantamentos junto aos alunos, que mostram falhas no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na escola em que atuamos é que propomos realizar uma intervenção pedagógica, desenvolvendo práticas de linguagem que se pautem em pressupostos teóricos bem definidos. Para isso, buscamos, no próximo capítulo, explicitar alguns dispositivos da Linguística Textual que fundamentam o nosso trabalho com a língua/linguagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

(Mikhail Bakhtin)

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa tomam o texto como unidade básica do ensino e concebem que todo texto se organiza em um determinado gênero, nos inscrevemos na Linguística Textual para realizar a intervenção pedagógica, por que:

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz a sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhe são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais (KOCH, 2014, p. 180).

A linguística do texto, para Beaugrande (1987), conforme menciona Koch (2014), é uma ciência transdisciplinar do texto e do discurso, e o texto, nessa perspectiva, é compreendido como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Assim, neste capítulo, faremos um percurso teórico-metodológico na perspectiva da Linguística Textual, pensando, sobretudo, o ensino da língua/linguagem com o objetivo de problematizar o modo como tem se dado o processo de ensino/aprendizagem na escola, bem como refletir sobre nossa própria prática e buscar maneiras de intervir na realidade de sala de aula, pelo que já sinalizamos anteriormente.

A partir desse direcionamento teórico, discutimos a seguir as concepções de língua/linguagem a partir dos estudos de Geraldi (1991, 1997, 2004, 2009), Travaglia (2003), Koch (2011, 2014), Matta (2009) dentre outros autores. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais. E para concluir, trazemos estudos que debatem o ensino/aprendizagem da língua (leitura, escrita, texto) no contexto escolar.

2.1 Concepções de língua e linguagem

Quando se propõe um trabalho com a leitura e a escrita, deve-se ter muito claro qual concepção de língua e linguagem vai se pautar, afinal o conhecimento destas concepções deve orientar as escolhas metodológicas e direcionar o trabalho docente. Conforme Antunes,

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39, grifos da autora).

Assim, o professor de português, ao entrar numa sala de aula, deve fazer a sua opção sobre qual concepção de língua/linguagem vai trabalhar. Deve ter uma bagagem teórica que o oriente na escolha mais apropriada para atender as necessidades apresentadas no cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, Travaglia (2003, p. 21) propõe:

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

O autor propõe que se pense, além das concepções de língua/linguagem, em uma postura frente à educação. Em outras palavras o autor chama a atenção para uma concepção de educação. Há educação para a subserviência e educação para emancipação. Espera-se que o professor saiba que o seu papel é formar o aluno para a vida.

Em relação ao modo como se estrutura o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, podemos dizer, pela nossa experiência na educação que há muito ainda a ser repensado, e o processo deve começar com a qualificação do professor, para que cada prática pressuponha uma teoria que a sustente.

Ainda sobre esse assunto, Antunes nos diz:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (ANTUNES, 2003, p. 40-41).

Para definir o modo como relacionamos essas concepções ao trabalho que desenvolvemos, duas perguntas deveriam nortear nossa colocação, segundo Geraldi (1997, p. 40): “para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” Encontramos em Matta (2009, p. 11) outras duas perguntas que também nos ajudam a refletir sobre as concepções de língua/linguagem: “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Como ensinamos o que ensinamos?” Nas respostas possíveis a essas perguntas deve estar “toda uma atitude que nos representa como profissionais de ensino da língua”. Se conseguirmos responder com convicção a essas perguntas, provavelmente deixaremos de lado o trabalho puramente gramatical com o qual estamos acostumados e adotaremos uma nova postura como professores de língua, inclusive buscando uma fundamentação teórica para alicerçar nossas práticas pedagógicas.

Segundo Geraldi (1997), são três as concepções de linguagem que circulam entre os professores: *expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação*.

Sobre a primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, Geraldi (1997, p. 41, grifos do autor) diz que

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

É uma das concepções mais antigas, mas que ainda faz parte de nossa realidade escolar. Nessa concepção, temos o autor/produtor do texto como centro da atenção, sendo, como nos diz Koch (2011, p. 14), “sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras”, cabendo ao leitor/ouvinte, numa atitude passiva, somente “descobrir a intenção do falante”. Em outras palavras, o autor

constrói uma ideia, uma representação mental e quer que essa ideia seja percebida, captada, pelo receptor da mesma forma como ela foi construída.

Assim, o interlocutor não participa da construção de sentidos, a linguagem é um ato individual, sem influências do outro, resultado da capacidade que a pessoa que escreve/fala tem de organizar seu pensamento. Nessa concepção, a língua é considerada um código, conforme Matta (2009, p. 15) um “conjunto de signos que se combinam de acordo com regras”, fechado, que não aceita variações. Em decorrência disso, os estudos tradicionais consideram apenas a variedade dita padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de uso da língua. É a concepção em que se baseia a Gramática Tradicional.

Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, Geraldi (1997, p.41, grifos do autor) define

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Aqui, a língua é vista como código e a linguagem como uma simples ferramenta a serviço da comunicação. O emissor envia uma mensagem codificada ao receptor, usando a língua como instrumento (código), que deve ser recebida e decodificada, isto é transformada em mensagem novamente. Para tanto, o código deve ser comum aos dois, emissor e receptor. Assim, uma pessoa entende a mensagem enviada pela outra em função das características da variedade da língua que elas utilizam. Aqui, cabe novamente um papel passivo ao leitor/ouvinte do texto. Travaglia (2003, p. 21), diz que “para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”.

Ainda sobre essa concepção, Marcuschi (2008, p. 60, grifos nossos) diz:

Quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em

especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual. Essa posição é muito comum nas teorias de comunicação em geral. É uma das visões mais ingênuas.

Assumir essa concepção é entender a língua como um instrumento a serviço da comunicação, faz com que a escrita seja vista como uma atividade de combinar palavras e frases para construir textos; uma escrita mecânica, de reprodução de modelos, a partir de treinamento e de repetição.

A terceira concepção, em que a linguagem é uma forma de interação, permite uma consideração mais ampla da linguagem, conforme define Geraldi (1997, p.41, grifos do autor)

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Ao contrário das outras duas que, apesar de ainda serem adotadas por muitos professores, não têm sido muito eficazes na formação do aluno, essa concepção propõe um ensino mais produtivo da língua. Assim, segundo Matta (2009, p.15) “a linguagem é vista como uma atividade, como forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos”. O que o sujeito faz ao usar a linguagem não é só exteriorizar seu pensamento ou transmitir informações para outro indivíduo, mas atuar sobre o seu interlocutor. Esta concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como um lugar de constituição de relações sociais.

Para Koch,

Adotando-se esta última concepção (...) a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2011, p. 17, grifo da autora).

Como os autores recomendam, é essa concepção que deve estar presente no trabalho de cada professor de língua, que deve direcionar suas atividades de ensino. Em vez de trabalhar com inúmeros exercícios gramaticais, repetitivos, e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua,

deve-se privilegiar o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra.

Ainda sobre essa concepção, temos, em Antunes (2003, p.41, grifos da autora),

Evidentemente, essa (...) tendência teórica possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante. Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Ensinar a língua é ter como objetivo principal o de chegar aos usos sociais dessa língua, ou seja, aos usos que as pessoas fazem no seu dia a dia. De acordo com Matta (2009, p. 16) “É a língua-em-função, que somente ocorre entre as pessoas, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto”. Assim, o trabalho pedagógico contempla uma linguagem real, concreta, em uso, que funciona como instrumento de interação entre as pessoas. A norma culta (que deve ser ensinada na escola) passa a ser vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso da língua e não como a única forma correta. E o trabalho com a linguagem pode ser sintetizado nas palavras de Porto (2009, p. 15, grifos nossos)

A sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano.

Essas reflexões precisam estar presentes no dia a dia dos professores de português, fazer parte da sua postura enquanto docentes de língua, inquietar, incomodar, para que haja uma mudança nos paradigmas de ensino. Para que, em nossas escolas, se realize uma verdadeira construção de conhecimentos, onde as atividades propostas sejam significativas, produtivas e desafiadoras. Segundo Antunes (2003, p. 42, grifos da autora),

O núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva,

em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as operações pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las.

Um professor não pode sentir-se pronto, precisa reinventar-se todos os dias, aprender, rever suas práticas, seus conceitos, se autoavaliar, se autocriticar. Aprender a medir/observar a importância do trabalho realizado pela motivação que consegue despertar nos alunos. Quero deixar claro, que essas reflexões me tocam, e eu também me incluo nesse processo, compreendendo que eu preciso me reinventar.

Tendo em vista a necessidade de melhorar a leitura e a escrita do aluno, nos próximos itens trazemos algumas contribuições da linguística textual para pensar as práticas de linguagem na escola.

2.2 A importância social da leitura e da escrita

Ler e escrever são habilidades fundamentais a qualquer cidadão nos dias atuais. O uso da linguagem é tão importante que a história foi dividida em antes e depois da escrita, e, somente a partir daí, pôde-se registrar tudo o que o homem pensava, sentia, produzia e repassar esses conhecimentos às gerações vindouras. Não se está negando a importância das pinturas e dos desenhos com os quais os seres humanos se comunicavam no passado, mas foi através da escrita que aconteceu uma propagação mais ampla dos conhecimentos. E, num mundo onde o conhecimento circula principalmente através da palavra escrita, empregar com eficiência essas duas habilidades é garantir participação efetiva na sociedade.

Todo cidadão, independente da profissão, do grau de escolaridade, dentro de suas limitações, tem um papel social a desempenhar. Para exercer esse papel de maneira plena, necessita ao menos saber ler e escrever. Quanto maior for o domínio dessas aptidões, maior será o poder e a influência que esse sujeito vai exercer sobre o mundo que o cerca.

O crescente avanço da ciência e da tecnologia em todos os setores, a rapidez dos sistemas de comunicação e a sociedade globalizada, demandam

indivíduos capazes de acompanhar esse ritmo frenético e de participar ativamente dessa evolução. Para isso, é necessário que esses sujeitos estejam aptos para adentrar nesse mundo de oportunidades e possam exercer funções que lhes sejam atribuídas de forma eficiente. Assim, saber ler e escrever são habilidades imprescindíveis para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado.

A leitura e a escrita são atividades bastante complexas, que demandam um esforço mental muito grande; adquiridas e desenvolvidas, em sua quase totalidade, dentro da escola, principalmente na etapa básica da vida estudantil, se estendem e acompanham o indivíduo pela vida toda. Daí vem a importância do trabalho que deve ser realizado, principalmente nas aulas de língua portuguesa, para que haja um aprendizado eficiente, que venha propiciar aos alunos o pleno desenvolvimento dessas atividades.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 19)

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

A escola tem um papel fundamental para o trabalho com a leitura e a escrita, no entanto, se considerarmos os resultados da avaliação da educação apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), podemos dizer que a realidade brasileira apresenta um quadro preocupante. É importante dizer que por mais que todo processo avaliativo seja falho e que haja muitos questionamentos em torno da avaliação implementada por esses órgãos, não podemos desconsiderar por completo, pois ele nos aponta para uma realidade do cotidiano da escola, a dificuldade do aluno com a leitura e a escrita.

Quando a escola não dá conta de ensinar essas duas habilidades, essa falta vai reverberar na vida do indivíduo no que se refere ao exercício da cidadania, pois ser cidadão é participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. E isso, hoje em dia, não pode ser consolidado sem que se saiba ler e

escrever. Percebe-se, então, a necessidade de realizar na escola um trabalho sério, comprometido, que desperte no aluno o desejo de adquirir e ampliar tais conhecimentos durante o período escolar e, através deles, agregar muitos outros durante a vida, pois essa aquisição não se encerra no momento em que ocorre a alfabetização.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, a grande questão que se coloca é como a escola vem trabalhando e como deve ser trabalhado. Os estudos têm mostrado que muitas escolas privilegiam o trabalho com a gramática, com a metalinguagem, ensinam-se regras, memorização de listas de palavras e conceitos, com o objetivo de unificar, padronizar a língua. Trabalha-se pouco e de forma, muitas vezes, inadequada com a leitura e com a escrita, uma escrita sem função, escreve-se geralmente para o professor corrigir a ortografia.

Diante disso, fazemos alguns questionamentos: O que fazer, então, para mudar esse quadro tão angustiante dentro de nossas salas de aula? Como entusiasmar/motivar nossos alunos no trabalho com a leitura e a escrita? Como transformar essas atividades em algo prazeroso e significativo para os estudantes? Esses e muitos outros questionamentos são frequentes na vida de qualquer docente nos dias atuais e estiveram presentes no momento em que elaboramos a proposta de intervenção pedagógica.

2.3 A leitura para a Linguística Textual

Vivemos numa sociedade letrada, em que a leitura passa a ser de extrema importância para as pessoas, pois grande parte do conhecimento que circula no mundo é transmitida através da palavra escrita (do verbal e do não verbal). Quem não possui essa habilidade, tem seu processo comunicativo e o acesso às informações que circulam limitados, fica impedido de participar de diversas situações sociais que demandam esse domínio.

Geralmente associamos o conceito de leitura ao ato de decodificação da escrita, etapa inicial da aquisição dessa habilidade, e que precisa ser bem trabalhada para permitir que o indivíduo avance no processo. Atualmente, esse modelo ainda é encontrado em muitas atividades escolares. Em muitos livros didáticos ainda há questões em que o aluno apenas localiza e copia informações explícitas do texto, que levam ao entendimento de um sentido único ali presente.

Nessas aulas, é privilegiado, tem nota boa, o aluno que consegue responder às perguntas feitas pelo professor referentes a informações explícitas do texto.

Mas ler não é um trabalho mecânico, de apenas decodificar os símbolos, juntar letras, sílabas e palavras; é também interpretar e compreender o que se leu. É uma atividade que, para a sua realização, requer a ativação de outros conhecimentos que são adquiridos e ampliados à medida que o sujeito amplia seu repertório de leituras que fazem com que ele seja capaz de se posicionar frente ao texto.

Lemos quando conseguimos dar sentido ao texto escrito. Não uma leitura mecânica, mas uma leitura do mundo no qual estamos inseridos, a partir de diversas situações vivenciadas cotidianamente. Conforme Naspolini (2009, p. 18), “O leitor e sua totalidade interferem na compreensão da leitura”. Não se pode, portanto, separar a leitura da formação global do sujeito, de seu conhecimento de mundo, de suas vivências, seja no plano social, cultural, político, etc.

Os PCNs (1998, p. 69), no início do tópico *Leitura de textos escritos*, apresentam a seguinte definição,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.

Como se pode observar nos PCNs, a leitura é construída pelo leitor. O que isso significa? Que o leitor não está passivo diante do texto buscando verdades que o autor quis dizer, ao contrário, ele desenvolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto. Assim podemos dizer que a leitura compreende uma relação dialógica de interação entre autor/texto/leitor.

Segundo Kleiman (2000, p. 13, grifo da autora),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Os três níveis de conhecimento citados pela autora devem ser ativados de forma interligada para que aconteça a compreensão global do texto. O conhecimento linguístico é aquele que nos torna falantes nativos de português, conhecedores do vocabulário, das regras e de sua aplicação. O conhecimento textual refere-se ao conjunto de noções e conceitos que o leitor precisa ter sobre texto. E o conhecimento de mundo refere-se aos conhecimentos que o leitor precisa ter das coisas que o cercam.

Além dos níveis de conhecimento, durante o ato de leitura, segundo Naspolini (2009), o leitor ativa, simultaneamente, diversas ações em sua mente para explorar o texto e obter as informações de que necessita, as chamadas estratégias de leitura. A *seleção* permite ao leitor escolher as informações que são relevantes e refutar as demais. A *predição* é a antecipação das informações através das pistas que o leitor vai encontrando ao longo do texto. *Inferência* é aquilo que lemos, mas não está escrito, são os complementos fornecidos pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios. As estratégias de *verificação* ou *autocontrole* tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as predições e as inferências. E, quando estas não são confirmadas, há necessidade de se repensar e de corrigir – autocorreção – as hipóteses que se levantou.

Essas estratégias permitem ao leitor obter, avaliar e utilizar as informações para uma melhor compreensão do texto. Permitem também que se estabeleça um processo de interação entre leitor e autor. O texto, então, pode ser visto não como um lugar de informações prontas, acabadas, mas um lugar de interação entre os conhecimentos do leitor e as ideias presentes no texto. Essa concepção é reforçada por Kleiman (2000, p. 10), quando diz, “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

E para que essa interação aconteça realmente, deve haver um esforço de ambas as partes envolvidas. Como já foi dito, ao leitor cabe uma participação ativa diante do texto, como afirma Kleiman (2000, p. 65) “Ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. Por outro lado, o autor precisa buscar clareza em suas ideias, em seus argumentos, deixando marcas que ajudarão o leitor a compreender o texto com mais facilidade.

Estamos em constante contato com textos, verbais e não verbais. Somos desafiados a ler em todos os lugares: no trânsito, no banco, no supermercado, em casa, na igreja, no restaurante, no cinema, enfim em diversos lugares e em diversas situações vivenciadas no dia a dia. E essas experiências de leitura, por mais simples que sejam, constroem nosso repertório de conhecimentos históricos, culturais, políticos, científicos, etc., e mesmo que inconscientemente, é a esse repertório que recorreremos no momento da produção textual, oral ou escrita. Por isso, saber ler e, principalmente compreender, é crucial para o ser humano, pois é através das leituras realizadas que enriquecemos nosso vocabulário, agregamos novos conhecimentos, desenvolvemos e expandimos a capacidade de interpretação e de raciocínio, e fortalecemos a nossa participação social.

Vamos, agora, abordar alguns aspectos de outra atividade que também está bastante presente em nossa vida, a escrita.

2.4 A escrita para a Linguística Textual

A escrita faz parte, assim como a leitura, do cotidiano de qualquer indivíduo, são atividades complementares. Se no passado eram atividades realizadas por alguns poucos privilegiados, atualmente são essenciais para qualquer cidadão, pois somos impelidos a exercê-las até nas tarefas mais rotineiras: listas de compras, bilhetes, recados, cartas, contas, manuais de instrução, placas, rótulos, e-mail, etc.

O que geralmente entendemos por escrita ainda está ligado ao modo pelo qual muitas pessoas - professores, inclusive - vêm, ao longo de anos, inculcando através de ideias e de práticas bitoladas em nossa mente: escrita é inspiração, é dom com o qual as pessoas já nascem, é expressão do pensamento; para escrever bem é necessário conhecer as regras da língua, etc.

A respeito dessas concepções presentes na escola, Koch e Elias (2014, p. 32) analisam

Essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Conforme Marcuschi (2010, p. 65), produzir um texto é uma atividade complexa:

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

A escrita, portanto, deve ser observada através de uma “concepção interacional (dialógica) da língua” Koch e Elias (2014, p. 34), para que, tanto escritor quanto leitor, tenham participação ativa na construção de sentidos do texto. Então, para que o autor possa realizar um trabalho eficiente de escrita, as autoras mencionadas defendem a necessidade de ativação simultânea de diversos conhecimentos – linguístico, enciclopédico/de mundo, de textos e interacionais – afim de que o que ele tem para dizer seja dito de forma clara e objetiva e possa ser bem compreendido por quem ler.

Os *conhecimentos linguísticos* são acionados no momento de grafar e acentuar corretamente as palavras, no cuidado com a pontuação do texto, na escolha adequada do léxico, etc. O *conhecimento enciclopédico* refere-se aos conhecimentos sobre as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa mente, toda a nossa experiência de vida, tudo o que já vimos, lemos e ouvimos. Por vezes, ao escrever um texto fazemos referências a pessoas, fatos históricos, situações, enfim, coisas sobre as quais queremos dialogar com o nosso leitor.

O *conhecimento de textos*, segundo Koch e Elias (2014, p. 43) requer que o escritor ative

“Modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Já o *conhecimento interacional* requer que o escritor tenha a preocupação de manifestar a sua intenção, para que o leitor possa depreender os objetivos; dose a quantidade de informações para que o leitor possa compreender o conteúdo do texto; selecione a variante linguística e o gênero textual adequados à situação

comunicativa. Esse conhecimento possibilita que escritor e leitor caminhem juntos, que haja cooperação entre ambos.

Essa concepção dialógica é reforçada por Antunes (2003, p. 45, grifos da autora), vejamos

Uma visão interacionista da escrita supõe desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Qualquer atividade de escrita só terá êxito se tiver uma intenção bem clara e alguém a quem essa intenção se dirige, que vai marcar toda a trajetória do texto. Como melhor esclarecem as palavras de Bakhtin (1995, p. 113),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A partir dessas leituras, podemos dizer que a escrita não acontece ao acaso, ela necessita de informações, de conhecimentos prévios sobre o que vamos escrever e sobre como vamos escrever. Para Matta (2009, p. 107-108), são necessárias várias etapas, como planejamento (delimitação do tema, escolha do interlocutor, dos objetivos, ordenação das ideias, etc.), construção do texto (reflexão, escolhas lexicais) e revisão (momento dos ajustes, das correções, dos retoques). Tudo isso exige muita dedicação, muito esforço, um trabalho direcionado. Segundo Antunes (2003, p. 60),

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes (...) é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal.

Daí a importância do trabalho a ser realizado pela escola durante a etapa de formação do aluno. Um trabalho de orientação, de compromisso, voltado para os usos sociais da escrita e da leitura. Mais do que isso, ensinar a escrita envolve trabalho com a linguagem, dedicação e tempo, tanto do professor, quanto do aluno.

2.5 Definindo o objeto de estudo para a Linguística Textual: o texto

Uma das atividades humanas mais primárias é, talvez, a mais complexa e mais importante é a interação entre as pessoas. Elas estão a todo momento interagindo umas com as outras através da linguagem – comumente a linguagem verbal, oral ou escrita – com as mais diversas finalidades: informar, solicitar, explicar, reclamar, anunciar, contar histórias, divertir, dentre muitas outras.

Ao interagirem, as pessoas não o fazem por meio de palavras ou frases soltas. “A comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Geraldi (2004, p. 22) discute sobre a importância dos textos que circulam na sociedade:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Segundo Koch (2011), o conceito de texto, ao longo dos anos de estudos da Linguística Textual, passou por várias transformações, sempre aliado às concepções de língua e de sujeito. Se compreendemos a língua como representação do pensamento e sujeito/autor como dono de sua vontade e de suas palavras, o único responsável pelo sentido, temos o texto como algo pronto, fechado, cabendo ao leitor/ouvinte apenas captar sua mensagem, assumindo uma atitude passiva diante do texto. Se tomarmos a língua como código, um mero transmissor de informações e o sujeito como (pre) determinado pelo sistema, um mero decodificador, teremos o texto como um produto codificado por um emissor que deve ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que assume, também, uma atitude passiva.

Toma-se aqui a concepção que considera a língua como forma de interação e o sujeito como um ser ativo, segundo Koch (2011, p.17, grifos nossos)

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o *texto* passa a ser considerado o *próprio lugar da interação* e os interlocutores, como

sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Rodrigues et al. (2012) defendem que ao produzirmos um texto pela perspectiva interacionista devemos considerar o leitor/receptor do texto (quem é, o que sabe) e a finalidade dessa produção (informar, convencer, esclarecer, ameaçar, etc.).

Marcuschi (2008, p. 88) diz que: “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, independentemente de seu tamanho. Mas o que faz com que um texto não seja um amontoado de palavras e de frases? Há entre as partes que o compõem certa “costura” que lhe dá unidade e que faz com que seja percebido por quem o recebe/lê como uma unidade significativa global. Os PCNs (1997, p.23) afirmam que:

Texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Um texto bem articulado, bem construído, “enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização (esquematização e figuração), já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Esses critérios são responsáveis pela construção de sentido do texto; não possuem o mesmo peso nem a mesma relevância; são importantes, mas não essenciais, uma vez que, se não aparecerem, não deixamos de ter um texto.

Um desses critérios de textualidade, talvez o mais discutido, é a *coesão*, responsável pela unidade formal do texto, ou seja, pela articulação realizada por diversos mecanismos linguísticos que possibilitam uma sequência lógico-semântica entre os vários enunciados que formam o texto. Como observamos em Antunes (2010, p. 35, grifos da autora),

A coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários outros

segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade*.

Já a *coerência* é responsável pela harmonia presente no texto e é ela que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida com um princípio de interpretabilidade. Segundo Costa Val (1999, p. 05), “ela envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores”.

Ainda sobre coerência, Cavalcante (2013, p.31) diz que,

Na verdade, a coerência não está no texto em si; não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor, com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais e na materialidade linguística, confere sentido ao que lê.

Coesão e *coerência*, portanto, não se separam, pois a escolha inadequada de um elemento coesivo pode provocar, em determinado momento do texto, um problema na associação que se pretende fazer das ideias, originando ali um problema de coerência.

Há outros critérios de textualização, como a *intencionalidade*, que se refere aos motivos que levam o escritor a produzir o texto; a *aceitabilidade* que diz respeito às expectativas levantadas por quem vai ler/receber o texto; a *situacionalidade* que nos remete ao contexto em que estão inseridos produtor e leitor/recebido do texto; o grau de *informatividade* presente no texto para que, ao ser recebido seja compreendido na sua totalidade; e a *intertextualidade* que diz respeito à relação de um texto com outros já produzidos.

Pontua-se aqui a importância da leitura, do acúmulo de informações sobre temas diversos, anteriores e atuais, bem como da criticidade com que devem ser feitas as diversas colocações, estabelecendo-se assim, um compromisso sério com o leitor e garantindo êxito em suas produções, quaisquer que sejam. Além disso, o senso crítico decorrente desse exercício se reverterá em crescimento para quem produz o texto, ampliando sua capacidade de compreender e resolver problemas, de projetar situações futuras e de utilizar a língua em conformidade com diferentes interlocutores e situações.

Depois de abordar as concepções de leitura, de escrita e de texto, voltemos nosso olhar para a forma como esses itens são trabalhados nas escolas, com nossos alunos. Como estamos conduzindo essas atividades nas aulas de língua portuguesa?

2.6 A construção da proposta

As reflexões tecidas até aqui nasceram das inúmeras leituras e discussões que aconteceram durante as aulas do Profletras – Mestrado Profissional em Letras, coordenado pela Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), oferecido em rede nacional, a professores de Língua Portuguesa de todo Brasil, através da UAB (Universidade Aberta do Brasil), em diversos pólos, dentre os quais o de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), do qual fizemos parte como discente. Essas reflexões foram muito importantes, fizeram com que nós repensássemos nossas práticas junto aos alunos e serviram de base para a construção da proposta de intervenção pedagógica que foi desenvolvida na escola.

Como já foi dito anteriormente, as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento da leitura e escrita sempre nos foram muito inquietantes. Ao escolhermos os alunos do 8º ano B, da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires como colaboradores do trabalho, consideramos as observações feitas até aquele momento, uma espécie de sondagem, pois já havíamos trabalhado com a maioria dos alunos dessa turma no ano anterior, 7º ano, e conhecíamos suas habilidades, mas também suas deficiências e dificuldades.

Cerca de 60% dos alunos da turma ainda estavam na decodificação da escrita, ou seja, limitavam-se a localizar informações básicas no texto, não conseguindo avançar para níveis mais profundos, alguns ainda soletravam as palavras. Os outros 30% apresentavam um nível de compreensão um pouco melhor, mas ainda insatisfatório perante o que se espera de um aluno nesse estágio. Apenas 10% dos alunos conseguiam compreender o que liam e fazer algumas inferências.

As atividades de escrita, da mesma forma, demonstravam as muitas dificuldades dos alunos: não ter o que dizer e não saber como dizer, principalmente.

Havia, também, um excesso de timidez demonstrado por alguns alunos, que raramente participavam das atividades, opinavam, discutiam, debatiam ou tiravam dúvidas acerca do que estava sendo trabalhado. A participação oral ficava restrita a poucos, cerca de 40% da turma.

Ao realizar a pesquisa (anexo 01) com esses alunos, no início das atividades, levantamos algumas outras informações que contribuíram para a construção da proposta e nos fizeram refletir, também, acerca de nossas práticas docentes: um número muito alto de alunos, cerca de 75% da turma, responderam que não gostam de escrever e, quando o fazem, eles disseram que a escrita só serve para eles serem avaliados.

Tendo em mãos um diagnóstico da turma, pensamos, como objetivo, em desenvolver atividades significativas de trabalho com a língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita, voltadas para o cotidiano, a fim de aprimorar o desempenho linguístico dos alunos em diferentes situações comunicativas.

Para isso, escolhemos a produção de um vídeo/documentário, porque esse tipo de produção envolveria um trabalho com a linguagem que contemplaria as necessidades apresentadas pelos alunos: leitura, escrita e a timidez. Consideramos também que o vídeo seria uma boa alternativa para explorar a linguagem oral e escrita de alguns gêneros discursivos que circulam em diferentes suportes, bem como oportunizar o uso de recursos tecnológicos que os próprios alunos possuem, celulares e câmeras, cuja utilização, na escola, é tão controversa.

A escolha do tema, a história do bairro em que está situada a escola e no qual residem alguns dos alunos da turma, se deu em função de diversos fatores, entre eles, o fato de os alunos não conhecerem a história do bairro em que residem ou estudam e não saberem como “nasce” um bairro; de possibilitar a realização das atividades nas imediações da escola, sem a necessidade de deslocamento dos alunos para outros bairros/centro; de ser uma atividade que favorecia a interação dos alunos com os moradores do bairro; pelo fato de havermos trabalhado, de maneira bastante produtiva, com o gênero memórias literárias, durante a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa²; por oportunizar o contato dos

²A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

alunos com gêneros textuais que normalmente não são trabalhados na escola, como atas, questionários socioeconômicos, entrevistas, etc., dentre outros.

Para a construção do trabalho, como dissemos anteriormente, nos inscrevemos na Linguística Textual, relacionada com a linha de pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. A metodologia constituiu-se de diversas estratégias, divididas em:

a) atividades preliminares – atividades motivacionais, formação de grupos de trabalho, leituras diversas, produção de questionário e de roteiro de entrevista;

b) atividades de campo – aplicação do questionário aos moradores do bairro, realização de entrevistas com moradores antigos, observação de problemas no bairro;

c) atividades conclusivas – compilação dos dados levantados, produção de roteiro para filmagens, de cartas de reclamação, produção do vídeo, entre outros.

Assim, postas todas as questões que envolveram a construção da proposta de intervenção pedagógica: a escolha dos colaboradores, do tema, a delimitação do objetivo, do produto final, a apresentação da base teórica em que se pauta este trabalho, passaremos a descrever, nas próximas páginas, como se deu a sua aplicação na escola, quais foram os maiores percalços, e, principalmente, os pontos positivos, as diversas atividades que proporcionaram um aprendizado significativo aos alunos que participaram do trabalho.

3 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.
Jean Piaget

A partir dos estudos que desenvolvemos na Linguística Textual, elaboramos um projeto de intervenção pedagógica como vimos no capítulo anterior. Neste capítulo, nos propomos explicitar como se desenvolveu a proposta em suas várias fases. Foi um momento muito importante, porque ao descrevermos cada atividade estabelecemos uma reflexão sobre todo o processo, não apenas sobre os trabalhos dos alunos, mas sobre a nossa própria prática docente.

Assim, a intervenção pedagógica foi desenvolvida com os alunos de uma turma do 8º, turno matutino, da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires, de Campo Verde, MT, entre os meses de setembro de 2014 e abril de 2015. O trabalho foi realizado durante as aulas, no período matutino, e, em aulas de campo, no período vespertino.

Desenvolver uma proposta de leitura e escrita a partir de um lugar teórico, abandonando as velhas práticas docentes, não foi tarefa fácil, mas o desafio foi vencido e o resultado superou as expectativas iniciais.

Considerando o perfil dos alunos, apresentado no capítulo 01, e tendo em vista a heterogeneidade de vozes dos autores lidos durante a qualificação, uma mesoava em particular, a possibilidade de proporcionar o contato desses estudantes com atividades reais de uso da língua, para que a leitura e a escrita fizessem sentido na vida deles, e não apenas que fossem um “exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação” GERALDI (1997, p.128).

Foi assim que, estudar o bairro em que está situada a escola com o objetivo de produzir um documentário pareceu-nos a melhor escolha. Exigiria dos alunos um aprendizado muito rico com a pesquisa, em outras palavras com a leitura de vários tipos de textos como: documentos, fotografias, narrativas orais, livros de histórias etc.; ler com o objetivo de encontrar informações relevantes sobre o bairro, selecionando fatos, acontecimentos para a elaboração do documentário. Uma forma também de oportunizar o uso da tecnologia como a fotografia, a filmagem, a escrita

de textos para gravar, dentre tantas outras possibilidades de se trabalhar a língua. Atividades reais que proporcionam o desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, que segundo Antunes (2003), fazem parte das aulas de Português.

Para planejar um trabalho com documentário, pautamo-nos em estudos de Bentes (2008) que apresenta propostas inovadoras para uso desse gênero audiovisual nas escolas:

A produção audiovisual, o documentário em particular, encontra na escola, no ensino médio, nas universidades e na educação não formal como um lugar privilegiado de renovação do modelo disciplinar dos currículos atuais, trazendo a possibilidade de propostas e experiências inovadoras, novas metodologias, processos e linguagens (BENTES, 2008, p. 41).

Não temos a pretensão de produzir um documentário profissional com os alunos, vamos usá-lo como recurso para desenvolver no aluno as práticas de leitura e de escrita, explorando a sua linguagem própria, imagens, sons, palavras em movimento. Esse trabalho na sala de aula vai possibilitar o aprimoramento, também, de outras duas habilidades: a fala e a escuta, proporcionando, assim, atividades diferenciadas com a língua. Como diz Antunes (2003), toda atividade linguística é necessariamente textual, porque “a fala, a escuta, a escrita e a leitura (...) são necessariamente de textos” (ANTUNES, 2003, p. 111).

Ainda, segundo Bentes (2008, p. 42), o documentário permite ao aluno discutir, a partir do audiovisual, “seu território, a cidade, o bairro, a escola, produzindo conhecimento sobre os outros e sobre si...”.

Assim, para desenvolver a proposta, dividimos o trabalho em três etapas:

a) atividades preliminares – etapa em que se deu maior ênfase à leitura, atividades motivacionais e à formação de grupos de trabalho;

b) atividades de campo – etapa em que prevaleceram atividades que envolveram a observação, a audição e a oralidade;

c) atividades conclusivas – etapa em que a maior atenção foi dada à escrita.

Este trabalho envolveu, dentre outras questões, investigação, planejamento, organização, flexibilidade, avaliação, reorganização. Durante a execução da proposta, compreendemos que há uma grande distância entre o planejamento, a execução e os resultados.

Durante o percurso tivemos que avaliar as nossas ações diante de problemas que iam surgindo e que exigiam de nós reorganização e mudanças no planejamento. É importante dizer que compreendemos o projeto de intervenção não como algo estanque, fechado, imutável, mas como uma proposta flexível e em processo de construção. Assim, pudemos fazer as alterações necessárias para não comprometer a conclusão do projeto, nem a formação dos alunos.

Nesse sentido, a seguir vamos descrever e analisar cada etapa do projeto, mostrando todo o processo e dando visibilidade ao ensino/aprendizagem da língua/linguagem pela perspectiva teórica adotada.

3.1 Atividades preliminares

Estamos denominando de atividades preliminares as ações previstas para apresentação do projeto de intervenção aos alunos e seus pais/responsáveis, bem como a formação de grupos para a realização de leituras específicas e de atividades motivacionais.

A nossa preocupação nesse início foi a de estimular os alunos para envolvimento no projeto, isso porque na pesquisa realizada sobre o perfil do aluno, percebemos que eles não tinham motivação para estudar, ler e escrever. Nessa etapa o nosso desafio foi o de motivá-los a se envolverem no trabalho de leitura para elaboração do vídeo documentário.

3.1.1 Apresentação da proposta

A primeira atividade foi a realização de uma reunião com os pais/responsáveis pelos alunos para a apresentação da proposta. Expusemos os objetivos que se pretendia alcançar e nos colocamos a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Convidamos os pais para uma conversa, porque os alunos teriam muitas aulas de campo, no período vespertino, e para isso, necessitaríamos de autorização dos responsáveis para participar dessas atividades. Além disso, a participação dos pais na escola, no acompanhamento das atividades e na

construção do conhecimento dos alunos é muito importante para o desenvolvimento do aluno.

Após a reunião para apresentação da proposta, realizamos com os alunos em sala de aula a aplicação de um questionário socioeconômico, como dissemos anteriormente (Anexo 01), com o objetivo de traçar um perfil dos alunos da turma; saber como e onde vivem, o que fazem além de estudar, como se relacionam com a família, como se veem, entre outros. Conhecer os nossos alunos, saber sobre sua rotina, sua vida fora da escola é importante em qualquer situação de trabalho, pois pode fornecer dados fundamentais para o professor planejar suas aulas, mudar sua metodologia e dar atenção especial àqueles que passam por alguma dificuldade, quer de aprendizado, quer de relacionamento, dentro e fora da escola. Como faríamos trabalho de campo, com atividades diversificadas, conhecer os alunos tornava-se fundamental.

Depois da aplicação do questionário, convidamos os alunos a assistirem o documentário³ do Bairro São Pedro, da cidade de Vitória, no Espírito Santo, que foi produzido por adolescentes que contam a história do bairro. Os alunos demonstraram-se interessados porque o vídeo tinha sido produzido por alunos, eles ficaram curiosos em conhecer o trabalho.

Em seguida realizamos um debate produtivo sobre o documentário. Sugerimos que os alunos comentassem sobre aquilo que chamara a atenção deles. Depois de algumas reflexões, lançamos a proposta de fazermos um documentário sobre alguma questão da nossa comunidade. Os alunos acharam interessante, mas apresentaram alguns problemas, vejamos alguns:

1. “Mas aqui no bairro não há nada interessante, só casas, moradores. Não tem festa, não tem algo antigo que mereça atenção.”
2. “Quem vai querer saber a história desse bairro? Aqui não acontece nada de importante?”
3. “Nosso bairro não passou por situações difíceis como as mostradas no documentário, o que vamos filmar, então?”

Em relação aos comentários 1, 2 e 3 dos alunos, percebemos a importância de trabalhar a leitura do bairro. Eles não conheciam o bairro, e no perfil dos alunos

³Documentário - Bairro São Pedro, Vitória, ES, publicado em 23 de novembro de 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=sUx3sQZjSBU>

que realizamos, mostra que 75% deles residem no bairro da escola. Poderíamos indagar: qual a identidade desses alunos com o bairro onde moram e estudam? Procuramos motivá-los para desenvolver a pesquisa e levantar informações, dizendo sempre que a nossa realidade era diferente do bairro São Pedro, mas que íamos descobrir coisas interessantes sobre o bairro.

Alguns dos alunos foram contrários, não concordaram com a ideia de aparecerem em vídeos e fotos como “atores”, demonstrando a timidez, diziam:

4. “Eu até participo do trabalho, mas falar, ser filmado, jamais.”
5. “Não quero participar do trabalho porque tenho muita vergonha, não sei conversar com pessoas estranhas, não vou saber entrevistar...”

Esses comentários nos remeteram à Antunes (2003), quando diz que as aulas de Português são aulas de falar, ouvir, ler e escrever. A produção do documentário era a grande possibilidade de trabalhar essas habilidades na formação dos alunos. Eles precisariam vencer a timidez para falar no vídeo, entrevistar pessoas, esse aprendizado era importante para a formação deles para além dos muros da escola.

Assim, a produção de documentário abria grandes possibilidades para o trabalho com a língua/linguagem: com a oralidade, com a escuta, com a escrita e com a leitura.

E, como docente, sabemos que, quando saímos do lugar da simulação de uma produção e colocamos os alunos em uma situação real de comunicação, eles percebem que não vão escrever para escola. Observando os enunciados 2 e 4 percebemos que os alunos sabem que vão produzir algo para outras pessoas lerem, e sabem, também, que “saber o que dizer” é importante, como vemos em 1 e 3. E em 5, o aluno sabe que o seu dizer implica em uma responsabilidade.

Em apenas uma aula, vimos que os alunos tinham uma noção de que para produzir um documentário (texto) precisariam de condições necessárias para assumirem-se como locutores, conforme apontado por Geraldi (1997, p. 160):

- a) Se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se. No processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 25) “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.”

A elaboração de vídeos possibilita a utilização de recursos tecnológicos celulares/câmeras, que os próprios alunos possuem. Embora seu uso seja controverso nas escolas, esses equipamentos podem ajudá-los no processo de aprendizagem, na realização de pesquisas e, por ser algo atrativo, aumentar a motivação e o engajamento da turma na sala de aula. Além disso, trabalhar com o audiovisual oportuniza desenvolver atividades explorando outros gêneros discursivos que circulam em diferentes suportes, em especial aqueles advindos das novas tecnologias.

A partir das questões levantadas pelos alunos, fomos respondendo, esclarecendo como seria desenvolvido o trabalho. Que precisaríamos realizar uma pesquisa sobre o bairro: levantar a história do bairro, conhecer seus moradores mais antigos e saber quem são e como vivem os atuais moradores. Explicamos quais os objetivos esperávamos alcançar com o desenvolvimento do trabalho e pedimos sugestões para ampliar e melhorar o planejamento inicial; queríamos que eles se sentissem participantes do projeto. A participação no início foi tímida, como acontecia em todas as aulas, mas quando explicamos que teríamos atividades diversificadas, inclusive algumas fora da escola, o interesse cresceu e percebemos o envolvimento de todos. Os alunos já vislumbravam a oportunidade de realizarem atividades diferentes, significativas.

Diante das necessidades dos alunos e dos novos tempos, onde o conhecimento, as informações circulam em nossa volta num ritmo cada vez mais acelerado e nas mais diversas formas, nos mais diversos textos, não basta apenas ao indivíduo ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, para estar incluído e participando de forma ativa da sociedade. Vivemos numa era digital, em que a tecnologia está presente no nosso cotidiano e torna-se cada vez mais necessária na vida de qualquer cidadão: assistir à televisão, usar o telefone e os demais equipamentos que facilitam nossa vida em casa, utilizar o caixa eletrônico para fazer nossas transações bancárias, exigem mais conhecimento que uma simples decodificação de sons e letras. Exigem que o indivíduo desenvolva habilidades para

utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais diversificadas. Kleiman (2005, p. 06), a esse respeito, nos diz que,

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente nas atividades escolares.

Devido a essas exigências, vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas, a partir dos anos 80, o termo letramento, que se refere aos usos da leitura e da escrita numa dimensão social, ou seja, essas habilidades fazendo parte da vida cotidiana do cidadão, em suas práticas sociais, em situações que até podemos considerar básicas, mas para as quais o sujeito precisa de competências. Signorini (2001, p. 124 apud TORQUATO, 2013, p. 148) esclarece que,

Estamos compreendendo as práticas de letramento como o conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem o uso de leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades.

Podemos, então, observar que não basta o indivíduo ser alfabetizado, ele precisa ser “letrado”, pois embora muitas pessoas saibam ler e escrever, não são capazes de usar essas habilidades em suas interações pessoais, sociais e profissionais com sucesso. Há, portanto, uma relação entre alfabetização e letramento que é explicada aqui por Soares (2004, p. 14),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, a escola, como instituição responsável pela alfabetização, pela escolarização dos sujeitos, não pode e não deve ignorar essa nova concepção. Aproximar as práticas pedagógicas, o que se ensina na escola, das práticas sociais,

do que se usa em outras instituições, é promover o letramento. O aluno, independentemente da idade que tem e do meio em que vive, entra em contato com esses usos “reais”, concretos, da língua e traz consigo esse conhecimento para a escola. Mas a escola nem sempre aproveita esse conhecimento, procura mostrar a ele uma língua fragmentada, deslocada da realidade, dos usos que são feitos na vida real.

Outra questão que precisa ser discutida é o modo como as pessoas praticam o uso da escrita e da leitura dentro e fora da escola. Conforme Kleiman (2005), fora da escola essas práticas envolvem a participação de diversas pessoas em conjunto, são essencialmente colaborativas, interativas, onde cada um traz para o grupo aquilo que sabe fazer bem, aquilo que conhece. Enquanto na escola, é uma prática individual, isolada, sem interação, onde devem ser mobilizados diversos conhecimentos por um indivíduo apenas. A escola precisa desenvolver práticas de letramento inspiradas no que acontece no cotidiano das pessoas, nos diversos papéis que precisamos desempenhar no dia a dia, como nos diz Antunes (2009, p. 39) “Os programas de línguas teriam outra orientação se fossem inspirados pela procura do que uma pessoa precisa saber para atuar socialmente com eficácia”. É desse modo que pensamos em desenvolver o nosso trabalho com os alunos.

Quando se trabalha em sala de aula com atividades interativas, voltadas para os papéis que os sujeitos desempenham no cotidiano, deve-se focar o ensino da língua com base nos chamados gêneros textuais, pois, conforme nos explica Torquato (2013, p. 151), “os diferentes letramentos associados a diferentes esferas da vida podem ser relacionados aos diferentes usos da linguagem e, portanto, aos diferentes gêneros do discurso”.

Assim, buscamos atender, na intervenção pedagógica com os alunos, a essa necessidade: diversificar o trabalho com textos, procurando inserir nas atividades escolares uma variedade de gêneros textuais com os quais os alunos terão contato na esfera social. E também, porque, trabalhar esses gêneros de forma isolada, na sala de aula, tornaria a atividade insignificante, totalmente desprovida de sentido. Além disso, por se tratar de uma atividade interativa, e que possuía uma finalidade mais importante – a produção de um vídeo – havia a preocupação com o papel desempenhado por cada um dos alunos, pois o texto produzido seria lido/ouvido por outras pessoas, não somente pela professora. Isso fez muita diferença no momento de se trabalhar a fala e a escrita.

Para Torquato (2013), as atividades de produção textual precisam estar baseadas em algumas questões que vão nortear todo o trabalho: qual é o papel desempenhado por quem escreve/fala, e por quem lê/ouve; em que situação e com que finalidade se está escrevendo; qual é o assunto; como deve ser organizado o texto e quais recursos linguísticos devem ser utilizados na produção do texto. Se as atividades de produção textual não levam em conta essas questões, os resultados nunca serão satisfatórios, pois não vão passar de trabalhos escolares, onde o único apreciador do texto será o professor e o principal objetivo será a nota (avaliação).

Então,

quando interagimos, desempenhando papéis sociais, organizamos o que falamos/escrevemos em função desses papéis e de um querer dizer, uma intenção em determinada situação social. Esses aspectos configuram o que chamamos de contexto da interação e orientam a estrutura do texto a ser produzido nessa situação, como uma conversa entre membros da família em casa; a escrita de uma carta de um filho que mora longe dos pais; uma aula ou uma reunião pedagógica; uma conversa entre patrão e empregado; um aviso no mural da empresa escrito pelo chefe para os subordinados; uma consulta médica no hospital; uma cerimônia religiosa (TORQUATO, 2013, p. 152).

Torna-se urgente um trabalho pedagógico que explore os mais variados gêneros com o objetivo de promover múltiplos letramentos em sala de aula, não como “treinamentos” de leitura e escrita, mas como desenvolvimento de relevantes práticas sociais, como nos diz Rojo (2006, p. 26, grifos nossos),

Assim, os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero (...). O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas.

Sabe-se que os gêneros não podem ser concebidos como “estruturas rígidas”, inflexíveis, “mas formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Trabalhar com gêneros não como modelos fixos, estanques, mas como algo que sirva de inspiração, que incentive mudanças,

criatividade, variação; algo que o aluno possa moldar, adaptar à sua necessidade e ao seu interesse comunicativo. A preocupação da escola como um todo e, principalmente, dos professores de língua portuguesa deve ser a de levar os alunos a fazerem usos menos pedagógicos da língua e mais próximos das práticas sociais vivenciadas em seu cotidiano fora da escola. Assim, Antunes (2003, p. 109, grifos da autora) comenta:

Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem).

Assim, teríamos professores autônomos, criativos, comprometidos com um ensino de qualidade, uma escola preparando seus alunos para as diversas práticas interacionais da vida social e uma prática pedagógica com “grande poder transformador [...], que responde à natureza humana de forma muito mais convincente do que as práticas ditas tradicionais” (FERRAREZI, 2014, p. 112).

Por isso mesmo, ao pensarmos a proposta de trabalho, preocupamo-nos em proporcionar práticas pedagógicas muito próximas das práticas sociais, do que se usa fora dos muros da escola. Além disso, procuramos mobilizar nos alunos diversos conhecimentos, de outras áreas (matemática, história, geografia) que foram fundamentais para a realização das diferentes atividades propostas como explicitaremos nos próximos itens.

3.1.2 Formação dos grupos e atividades motivacionais

Como não há muita opção de material sobre o surgimento dos bairros de nossa cidade, lemos e discutimos com os alunos alguns trechos que contam a história do município de Campo Verde, sua colonização, sua emancipação e sobre seus primeiros anos de existência. Como este conteúdo faz parte do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, e alguns dos alunos eram recém-chegados ao município, foi oportuno se apropriarem de tais conhecimentos. Solicitamos, então, que analisassem e discutissem em que lugar dessa história poderíamos encaixar a história do nosso bairro, uma vez que não há registros específicos sobre sua

criação. Alguns dos alunos conheciam moradores mais antigos do bairro e puderam contribuir com informações: ano aproximado da criação do bairro, nome do antigo proprietário das terras, primeiros moradores, entre outros.

Para encerrar as atividades motivacionais, assistimos ao filme *Os narradores de Javé*⁴, que trata, entre tantas coisas, da tentativa de reconstrução da memória de um lugar que está prestes a ser submerso pelas águas de uma represa. Enquanto discutíamos o filme, fomos anotando as observações que os alunos faziam e traçando um paralelo entre os conteúdos do filme e o trabalho que seria realizado em breve: a necessidade de se conhecer a história do lugar onde se vive; por mais simples que a história seja, deve ser valorizada; a importância do registro, da documentação, dos fatos. O conteúdo do filme foi importante para mudar a opinião de alguns alunos, que viram na simplicidade do bairro, de seus moradores, a oportunidade de realizar o trabalho.

Partimos, então, para a formação dos grupos de trabalho que atuariam tanto no horário normal de aulas, quanto no contraturno. A escolha pelo trabalho em grupos foi motivada por diversos fatores, entre eles está a timidez demonstrada por alguns alunos, que procuravam se isolar e realizar a atividade sozinhos ou permanecer calados durante a atividade, em outras tentativas de trabalho em grupo. Outro fator levado em conta foi o nível diferenciado de conhecimento dos alunos. O que percebemos, às vezes, durante as aulas, é um certo desprezo pelos colegas com um nível de conhecimento menor. Nós precisávamos organizar os grupos, levando em consideração esses e outros fatores.

O critério que estabelecemos para essa formação foi o horário disponível de cada aluno no período vespertino, pois sabíamos que alguns participavam de outras atividades (escolinhas esportivas, cursos, trabalho). Houve muita confusão nesse momento, alguns alunos recusavam-se a participar do novo grupo, pois haviam formado, espontaneamente, grupinhos por afinidade. Para não ter problemas mais sérios, como agressões verbais e até físicas, precisamos intervir, várias vezes, e incluir no cronograma algumas atividades que incluíssem leitura e discussão de um

⁴ O filme foi dirigido por Eliane Caffé, roteiro de Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu, produção de Vânia Catani. O elenco é formado por José Dumont (como Antônio Biá), Gero Camilo (como Firmino), Nelson Dantas (como Vicentino), Silvia Leblon (como Maria Dina) e outros. Filmado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia. Recebeu vários prêmios, entre eles: vários troféus no Festival de Recife 2003, incluindo o de melhor filme; melhor filme também no Festival de Cinema das 3 Américas, de Québec/ Canadá, e no 30º Festival Internacional do Filme Independente de Bruxelas, na Bélgica.

texto que aborda a beleza das diferenças entre as pessoas. Enfatizamos que, melhor que evitar as discussões, os ataques, era aproveitar a oportunidade para aprender com as diferenças, compreender e respeitar os colegas. Mesmo tendo conversado muito a esse respeito, a resistência só terminou quando fomos para as aulas de campo, e, devido ao nervosismo de alguns alunos, optaram por trabalhar em duplas. A necessidade do apoio, da presença de outrem na realização da tarefa e, principalmente, para vencer ou dividir o medo, fez com que as diferenças fossem esquecidas, superadas e acabou unindo os alunos. Vimos como positiva toda interlocução para organização do trabalho. Porque esses embates fazem parte da vida e os nossos alunos precisam aprender a interagir com o outro, seja o texto/autor, seja o colega, sejam os moradores do bairro que eles entrevistariam.

Depois disso, organizamos a primeira diligência externa, uma visita à Secretaria de Obras da prefeitura da cidade, que não pôde contar com a participação de todos. Por isso, tomamos emprestado e levamos para a sala de aula o mapa da cidade. Solicitamos que cada grupo procurasse localizar no mapa o bairro Jardim Campo Verde I e anotasse seus limites. Mesmo a área urbana sendo relativamente pequena, muitos alunos tiveram dificuldades na localização do bairro, das quadras e das ruas. Isso enfatiza a necessidade de um trabalho que oportunize o contato dos alunos com uma diversidade de textos.

Em seguida, orientamos o planejamento coletivo de uma expedição exploratória pelas principais ruas do bairro. No início houve uma certa rejeição por essa atividade, uma vez que seria feita a pé e pelas ruas que muitos alunos transitam diariamente. Surgiram comentários como estes:

6. “Mas eu passo todos os dias por essa rua, o que vou encontrar de diferente hoje?”
7. “Professora, é a rua da minha casa, não tem nada para ver ali.”

Em 6 e 7, podemos ver a resistência do aluno em ler algo que faz parte do seu cotidiano. Isso tem relação com o modo como a leitura historicamente vem sendo trabalhada na escola, ela se impõe pela autoridade da instituição escolar, apresentada pelas leituras propostas pelo livro didático, em que o aluno lê e responde questões sobre o texto lido.

Sobre o modo como a leitura é ensinada na escola, Geraldi (1997, p. 170) argumenta:

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produzir-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento. Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu.

Diante disso, o autor pergunta como construir outra legitimidade para a leitura que não se assente na autoridade? Sugere, então, que esse deslocamento se dê por meio de projetos de produção de textos em que os alunos se assumam como autores. Os alunos para produzirem, precisam, segundo o autor, voltar-se para suas próprias experiências e daí se inspirarem.

Mas como esse processo não é automático, passamos a orientá-los a lançar um olhar diferente, mais apurado, mais crítico, para os pontos positivos e negativos de cada rua, de cada espaço do bairro. Nessa interlocução professor/aluno, aluno/aluno sobre o bairro é que foi se dando o deslocamento da leitura.

Considerando que o lugar é pequeno, decidimos fazer a caminhada pelo bairro no horário das aulas para que todos pudessem participar da atividade.

3.2 Atividades de campo

As atividades de campo foram destinadas à pesquisa de campo com o objetivo de buscar o maior número de informações sobre o bairro. Para isso, os alunos foram orientados a observar o bairro, a entrevistar a comunidade, conversar com os demais componentes do grupo e fazer anotações importantes.

3.2.1 Conhecendo melhor o bairro

No dia marcado, reunimos a turma (figura 5) e explicamos que, durante a caminhada que faríamos, eles deveriam observar tudo: as casas, as ruas, calçadas, a praça, enfim, que ficassem atentos à estrutura e às particularidades do bairro.

Munidos de cadernos, máquinas fotográficas e celulares, percorremos diversas ruas do bairro, o que durou cerca de uma hora e meia para fazer o percurso, parando, muitas vezes, para que os alunos pudessem fotografar ou filmar algo que lhes interessava.



Figura 5 – Alunos da turma na primeira aula de campo. Fonte – Arquivo pessoal

Na aula seguinte, tendo em mãos os registros feitos durante a caminhada, os alunos socializaram suas observações e descobertas, os problemas e os pontos positivos que encontraram. Os registros foram variados e significativos, destacamos apenas alguns: lixo jogado em terrenos baldios e nas calçadas; buracos em algumas ruas; falta de sinalização vertical e horizontal; calçadas obstruídas ou sem acessibilidade; casas bem cuidadas, ruas largas e calçadas espaçosas; canteiros e praça limpos e bem cuidados, etc.

Durante a realização dessa etapa, fomos percebendo o deslocamento do olhar do aluno em relação à leitura sobre o bairro, a partir dos comentários que faziam. Vejamos alguns deles:

8. “Mesmo morando no bairro, nunca reparei nesses problemas”;
9. “Passo todos os dias por aqui e nunca reparei na quantidade de lixo jogado na rua”;
10. “As ruas estão cheias de buracos e mal sinalizadas, e, pelas calçadas, em alguns lugares, não dá para caminhar”.

O olhar naturalizado do aluno antes de ir a campo cede lugar para um olhar atento, preocupado com as questões sociais, ambientais, estruturais. Isso mostra que os alunos, antes do trabalho, estavam indiferentes aos problemas existentes no bairro.

A participação da turma, nessa socialização, foi muito importante, alguns alunos que eram muito tímidos, daqueles que raramente participavam das discussões durante as aulas, apresentaram seus registros (fotos) e fizeram seus comentários. Isso nos fez refletir sobre a importância de incentivar e possibilitar outras formas de produção de linguagem, que acrescentem reflexão e elaboração verbal oral, além da escrita. Como nos diz Bentes (apud RANGEL, 2010, p. 137),

A escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

Certamente se fosse solicitada simplesmente a produção de um relatório escrito sobre o que os alunos vivenciaram durante o percurso pelas ruas do bairro, o interesse e a participação seriam menores. Porém, o uso de outras formas de registro das informações colhidas (fotografias e filmagens), bem como de uma socialização oral permitiu que os alunos participassem de forma mais descontraída, mais espontânea.

A próxima etapa foi o detalhamento das atividades que seriam realizadas no decorrer do trabalho. Enquanto os alunos, cheios de ideias, comentavam/sugeriam, nós registrávamos na lousa: pessoas a serem entrevistadas, lugares que seriam visitados, elaboração de questionários e roteiros de entrevistas, levantamento dos dados históricos do local, entre outras.

Para a produção do questionário que instruiria as entrevistas, sugerimos que cada grupo apontasse informações que gostaria de obter dos moradores, o que julgava relevante para a pesquisa. Sugeriram questões como o tempo em que a pessoa reside no bairro, origem da família, número de pessoas na família, profissão dos pais, grau de escolaridade, hábitos que a família preserva, do que gosta e não gosta no bairro, que melhorias julgam necessárias para o bairro, etc.

Em seguida, solicitamos que elaborassem, em grupos, o questionário, de maneira sucinta para não ocupar muito tempo em cada entrevista. Foi uma etapa

demorada, com muitas intervenções, pois, à medida que os alunos produziam seus questionários, líamos, analisávamos e discutíamos cada uma das questões, se estava clara, coerente, que respostas poderia oportunizar, enfim, se atendia às necessidades do trabalho. Se as questões elaboradas não estivessem adequadas, sugeríamos algumas mudanças e solicitávamos a reescrita. Foi um momento muito importante porque pudemos trabalhar questões de língua, coesão, coerência. A reescrita causou um estranhamento nos alunos, por não ser uma atividade rotineira na escola.

As correções na escola, muitas vezes, servem apenas como correção gramatical, como nos diz Viana (2012, p. 45),

Reescrever não é revisar. A revisão, grosso modo, se concentra em problemas gramaticais. Por meio dela corrigem-se tropeços na ortografia, na regência, na concordância, na sintaxe dos modos e tempos do verbo. A reescrita vai além: implica mudar ou cortar palavras, reordenar períodos, dar nova disposição aos parágrafos, a fim de que o texto atinja os objetivos a que se propõe.

O trabalho com a reescrita, para Geraldi (1997) é devolver a palavra ao aluno. É um trabalho de interlocução professor/aluno, em que o professor dá ao aluno condições para ele rever o que escreveu, acrescentar, mudar, alterar. Nessa perspectiva a escrita não é concebida como uma coisa natural, um dom, ao contrário é um trabalho com a linguagem.

Depois desse processo de escrita/reescrita, recolhemos o material produzido, selecionamos aquelas questões que consideramos mais adequadas e que foram melhor elaboradas de cada grupo para organização do questionário (Anexo 02), que seria utilizado por todos os grupos para entrevistar os moradores do bairro.

Antes de iniciar a visita aos moradores, achamos interessante colocar em prática a sugestão de um dos alunos: de procurar a emissora de televisão local e gravar uma matéria, informando os moradores do bairro sobre o trabalho que ali seria desenvolvido. Dessa forma, além de alcançar a quase totalidade da população, poderíamos esclarecer os objetivos das entrevistas e dissipar eventuais resistências por parte dos futuros entrevistados. Como não houvesse muito tempo para que os alunos pudessem fazer a solicitação por escrito, entramos em contato com a equipe de jornalismo por telefone e marcamos um encontro na escola para o dia seguinte, à tarde.

Reunimos, na biblioteca da escola, parte da turma que tinha tempo disponível, e gravamos a matéria que foi ao ar na mesma semana. No início da gravação todos se recusavam a participar, mostravam-se tímidos, nervosos; mas, com a ajuda do repórter, convencemos dois alunos a falarem sobre o bairro, sobre as atividades que seriam realizadas, e suas expectativas em relação ao trabalho. Um dos alunos entrevistados demonstrando nervosismo, gaguejou muito e, depois de assistir à matéria, mostrou-se bastante preocupado em trabalhar e vencer esse problema.

A iniciativa foi muito produtiva, pois contribuiu para diminuir a timidez e motivar ainda mais os alunos, pois além da novidade de aparecerem na TV, durante a visita às casas, muitos moradores os reconheceram e teceram elogios sobre as entrevistas e o trabalho que eles estavam desenvolvendo. No ensejo da produção da matéria, conseguimos agendar uma visita ao complexo de comunicação de transmissão de TV para ver como é feita a edição de imagens, atividade que os alunos teriam de realizar em breve.

No dia da visita, fomos recebidos pelos repórteres da emissora, que nos mostraram as dependências da empresa, explicaram como eram gravados os programas locais e como eram feitas as edições das imagens. Foi feita nova matéria com a turma, novas entrevistas, que foram ao ar no dia seguinte.

Como as famílias de alguns dos alunos são moradoras antigas da comunidade, eles já sabiam que a área onde está localizado o bairro havia pertencido ao Sr. Miguel Humberto Librelotto. Aproveitando nossa ida à emissora, agendamos, para a mesma tarde, uma entrevista com o antigo proprietário do terreno, em seu escritório (figura 6). Foi uma conversa longa e produtiva, e as informações obtidas foram muito valiosas e ajudaram a dar continuidade ao trabalho.



Figura 6 – Realização de entrevista com Sr. Miguel. Fonte – Arquivo pessoal

O antigo proprietário, Sr. Miguel, explicou aos alunos as razões que o levaram a formar o loteamento, a quantidade de terras que disponibilizou para esse fim e o número de quadras e lotes definidos. Também falou sobre a quantidade de terra que, como determina a lei municipal, teve de ser doada ao poder público para abertura de ruas e praças e instalação de órgãos públicos. Mostrou o mapa do bairro, com os antigos nomes das ruas e explicou os motivos que o levaram a homenagear aquelas pessoas que nomeavam os logradouros, bem como as razões para a mudança ocorrida, entre muitas outras coisas. Infelizmente a qualidade do vídeo gravado durante a entrevista não foi muito boa, o que comprometeu seu uso na finalização do documentário.

Com o intuito de preparar os alunos para a próxima aula de campo, e para tirar as possíveis dúvidas, propusemos que fosse realizado um treinamento de aplicação do questionário na sala de aula. Essa atividade, realizada em duplas, foi importante para dar mais segurança no momento da abordagem das pessoas que seriam entrevistadas, na condução da pesquisa e no registro dos dados.

3.3 Novo entusiasmo na caminhada pelo bairro

Quando planejamos o trabalho, pensamos em realizar essa etapa com apenas quatro grupos e atendendo um de cada vez; entretanto, o número de alunos da turma diminuiu e alguns dos que permaneceram não tinham disponibilidade de tempo no período vespertino. Sendo assim, convocamos todos os disponíveis para o mesmo horário, compareceram treze alunos. Organizamos os materiais (questionários, canetas, pranchetas) e saímos todos, às dezesseis horas. Começamos o trabalho pelas imediações da escola.

Num primeiro momento deixamos que optassem por trabalhar individualmente ou em duplas, pois percebemos muito nervosismo em alguns. A maioria escolheu a segunda opção. Mas, com o passar do tempo, muitos ganharam confiança e preferiram trabalhar sozinhos.

Alguns moradores atenderam os alunos no portão, outros os receberam na casa; em algumas residências foi-lhes servido suco ou refrigerante. Em muitas casas foram abordados outros assuntos além daqueles inerentes à pesquisa, o que motivou ainda mais os alunos, pois puderam dividir com os moradores alegrias, tristezas, conhecimentos, e, em algumas situações, fazer companhia a pessoas solitárias ou doentes. Cada entrevista durava cerca de quinze minutos, mas, em alguns casos, os alunos demoravam cerca de meia hora para concretizar o trabalho.



Figura 7 – Realização de entrevista com moradora

Fonte – Arquivo pessoal

Realizadas as primeiras entrevistas, a empolgação tomou conta dos alunos. Muitos nos procuravam para mostrar suas descobertas, fazer comentários e trocar ideias.

A entrevista é um gênero discursivo que se estrutura por perguntas e respostas. Conta com no mínimo dois participantes, que desempenham papéis diferentes, o de entrevistador e o de entrevistado. Outra característica desse gênero é que ele é predominantemente oral, e, quando publicado em jornais impressos, geralmente, é transcrito. As entrevistas variam de público e de linguagem. Há vários tipos de entrevistas, que apresentam estilos e propósitos variados (HOFFNAGEL, 2010). No nosso caso, a entrevista tem um cunho de pesquisa, ou seja, tem o objetivo de levantar o maior número de informações sobre o bairro, para depois produzir um documentário. As entrevistas gravadas, nesse sentido, possuem um público mais amplo, as pessoas ao responderem ao entrevistado, sabem que se destina a comunidade em geral, possível leitora do vídeo documentário.

Notamos que os alunos, no papel de entrevistadores, se envolveram com o seu trabalho ficando sensíveis as questões sociais que foram encontrando pelo caminho como: pessoas doentes, solitárias, idosos com dificuldade de locomoção, entre outros. No envolvimento com esse tipo de trabalho eles começam a ter novas ideias para novos projetos a serem desenvolvidos. Como eles mesmos apontaram: proporcionar momentos de leitura da bíblia ou de outros livros/textos para os idosos, campanhas de incentivo à reciclagem do lixo e à limpeza de ruas e calçadas, visitas aos doentes e campanhas de doação de alimentos aos mais necessitados, entre outros. Percebemos um despertar desses alunos para as questões sociais do lugar que moram. O contato com as pessoas, com as necessidades, com as leituras feitas, as interlocuções em sala de aula com a professora e os demais colegas de turma, começam a fazer sentido. Assim os alunos vão aprendendo a língua em uso, em várias situações de comunicação.

No final desse primeiro dia, fizemos uma avaliação do projeto junto aos alunos e, constatamos que todos estavam muito satisfeitos com o que haviam desenvolvido. Alguns comentaram sobre a facilidade de interação com as pessoas da comunidade: “Professora, nunca conversei tanto com uma pessoa que mal conhecia. Foi muito legal”. Outros elogiavam colegas que na sala eram muito tímidos, mas que ali estavam participando, conversando com as pessoas: “Vocês precisavam ver o colega, conversando com aquela senhora, nem parece aquele

menino tímido que não abre a boca durante a aula”. Outra menina comenta: “Finalmente eu vi sentido numa aula de Português, pois o que produzi na escola serviu para alguma coisa”. A partir de comentários como esses, percebemos que o trabalho tinha sido bem aceito pelos alunos e estava alcançando os objetivos propostos.

As falas dos alunos nos remeteram ao pensamento de Antunes (2003, p. 62) de que só faz sentido “uma escrita de textos socialmente relevantes, [...] que devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola, [...] que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”. O texto produzido pela turma investiu-se de significação e relevância, na medida em que cumpria um objetivo claro, foi fruto de um trabalho preliminar com participação coletiva e não se destinava apenas à professora para avaliação e atribuição de nota, como acontece, muitas vezes, em nossas escolas.

Durante nossa passagem pelo bairro, encontramos muitas residências fechadas no primeiro dia, resolvemos sair mais tarde no dia seguinte e começamos a trabalhar às dezessete horas. Encontramos mais moradores e pudemos voltar às casas que estavam fechadas no dia anterior. Foi outro dia produtivo, embora algumas pessoas, alegando principalmente a falta de tempo, recusaram-se a receber os alunos e prestar as informações solicitadas. Isso ocorreu em vários momentos, com cerca de 50 famílias. Nesse dia aconteceu algo que merece ser destacado: os alunos que não puderam vir no horário marcado, por estarem trabalhando ou por outros motivos, foram chegando aos poucos e tomando parte nas atividades, de maneira espontânea, sem que fosse necessário convocá-los.

Durante a realização das entrevistas, os alunos procuravam descobrir se os moradores mais antigos possuíam fotos ou vídeos do lugar ou se poderiam contribuir no trabalho fornecendo informações sobre o bairro, as transformações ocorridas, sobre como era viver aqui nos primeiros anos da comunidade. Infelizmente, grande parte dos moradores não pode ajudar, pois o registro através de imagens (fotografias ou vídeos) não era uma prática comum entre as pessoas do local.

Levamos cerca de duas semanas para percorrer todo o bairro e fazer as entrevistas, uma vez que o número de alunos para essa atividade estava reduzido; houve dias em que não pudemos sair, ou por indisponibilidade nossa devido a

outras funções na escola, ou porque chovia. Visitamos cerca de 250 famílias das quase 500 que moram no local.

Concomitante ao trabalho de campo, em sala de aula, no período matutino, os alunos preparavam e realizavam algumas outras entrevistas. Convidamos para virem à escola, ou fomos visitar em casa, pessoas que de alguma forma estavam ligadas à história do bairro: Sr. Paulo Fernando da Rosa, que era proprietário de terras próximas ao loteamento, onde funcionava uma pista de aviação agrícola, e que acabou vendendo a propriedade ao Sr. Miguel Librelloto; a Sra. Ana Rosa Campos, uma das primeiras moradoras do bairro; o Sr. José Aparecido de Lima, outro morador antigo do local, a Sra. Vilma Zimpel Schmidt, que além de ser moradora antiga do bairro, é mãe de Almir Alberto Schmidt, cidadão campoverdense que morreu num acidente automobilístico, na Serra de São Vicente, e que é homenageado com o nome de uma das ruas do bairro; Sr. Godson Porto e sua esposa Penha Henrique Porto, que também são moradores antigos do lugar, entre outros. Cada grupo era responsável pela organização do local, do material e do questionário a serem usados nas entrevistas.

Além dos moradores antigos, os alunos entrevistaram o ex-vereador Fernando Schroeter que, na época da criação do loteamento, foi homenageado pelo Sr. Miguel e teve uma rua com seu nome. Anos mais tarde, no entanto, valendo-se da Lei Federal 6.454 de 1977, que proíbe atribuir a logradouros e monumentos públicos o nome de pessoas vivas, foi autor do projeto que modificou o nome das ruas do bairro. Durante essa entrevista, realizada em março de 2015, pudemos perceber a maturidade adquirida por alguns alunos, manifestada na qualidade das perguntas que faziam, no nível de interesse e concentração e pelos comentários que teciam a respeito de algumas questões inerentes à vida do entrevistado. O trabalho realizado havia contribuído para torná-los visivelmente mais confiantes, autônomos e desinibidos. Percebemos ainda que superavam uma dificuldade comum, anterior ao trabalho: fazer perguntas, motivadas pela curiosidade e pelo interesse.

Durante a realização do trabalho, em diversos momentos, pudemos oportunizar aos alunos o contato com diferentes experiências de leitura: filmes, mapas, gráficos, textos de diferentes gêneros. Entre esses textos, as cópias de documentos oficiais municipais e federais, como: o Alvará de concessão para criação do Loteamento “Jardim Campo Verde”; a Lei que substitui os nomes das ruas do bairro; a Lei de criação da Escola, bem como a que modificou o nome da

instituição; a Lei de denominação do Posto de Saúde do bairro; a Lei Federal 6.454, que proíbe atribuir a logradouros e monumentos públicos o nome de pessoas vivas; textos com os quais os nossos alunos não têm muita familiaridade. Assim, procuramos viabilizar um trabalho com a língua objetivando o contato com esses gêneros textuais que circulam, principalmente, fora do ambiente escolar.

Historicamente a escola trabalhou com tipos de texto, a narração, a descrição e a dissertação. Essas características linguísticas que marcam os tipos textuais diferem dos textos concretos que circulam na sociedade, que são a variedade de gêneros (OLIVEIRA, 2010). Nas nossas aulas, por meio do projeto de intervenção, os alunos tiveram contato com vários gêneros discursivos além dos próprios da escola como aula, debate, textos escolares; eles tiveram contatos, como mostramos, com a entrevista, narrativas, documentos jurídicos, os imagéticos como o documentário, o filme, assim como o bairro, as ruas, a cidade. Podemos dizer que essa disciplina, nos moldes como foi pensada, abriu caminhos para ajudar os alunos a lidarem linguisticamente em diferentes situações de interação social, tanto pela linguagem oral ou escrita.

Em relação à tecnologia, acreditamos que os alunos possuíam habilidades no manuseio do celular e da câmera fotográfica, por isso não os orientamos muito quanto aos cuidados que deveriam ter no momento das filmagens – foco, posição do equipamento, cuidados com o som. Assim, muitas cenas filmadas no início dos trabalhos ficaram com a qualidade comprometida. Quando percebemos, todavia, solicitamos orientações ao técnico em informática de como dar mais qualidade às imagens e ao som. A partir dessas orientações, houve uma significativa melhora na qualidade do material obtido.

3.4 Trabalhando as informações coletadas

Esta etapa consistia em fazer a sistematização dos dados e uma seleção dos pontos que deveriam ser mostrados no documentário. O objetivo desta etapa foi o de ensinar o aluno as habilidades de leitura e de escrita a partir de uma reflexão dos dados da pesquisa.

Para essa reflexão foi importante considerar o que diz Antunes (2003, p.123, grifos da autora), sobre o aprendizado pelo confronto:

O aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir *daquilo que o aluno não sabe ainda*. Essas necessidades são detectadas quando se confronta o que ele já sabe com *aquilo que ele ainda precisa aprender*, a fim de se comunicar adequadamente. Em geral, (...) o aluno é levado a cumprir tarefas sem que se faça maior referência ao que tais tarefas podem acrescentar ao que ele precisa saber para atender às exigências sociais da fala e da escrita adequadas.

Nessa perspectiva, os alunos, em seus grupos, passaram a compilar os dados colhidos. Cada grupo recebeu certa quantidade de questionários respondidos e ficou encarregado de sistematizar as informações. Percebemos, porém, que os grupos não estavam trabalhando de forma organizada, cada integrante anotava as informações obtidas em seu caderno ou em folhas avulsas, o que dificultaria, posteriormente, a reunião desses dados, e, conseqüentemente, comprometeria os resultados da pesquisa. Para facilitar esse trabalho, propusemos a criação de uma planilha e, para diferenciar o trabalho, fizemos isso de forma coletiva. Foi outra experiência bem-sucedida, pois, salvo durante a participação da turma na Olimpíada de Língua Portuguesa, não tínhamos desenvolvido esta atividade com a turma.

A compilação dos dados foi uma atividade demorada, que exigiu muita concentração e trabalho em equipe. Organizamos uma espécie de rodízio, em que cada aluno registrava uma das perguntas e, em seguida passava a folha para outro, até concluir o circuito. Para muitos alunos essa foi uma das maiores lições que o projeto deixou: a importância de cada membro num trabalho em grupo, da responsabilidade e da colaboração de cada um em prol de um objetivo comum. Não havia espaço para a ociosidade ou a divagação, pois a prontidão e a concentração é que garantiriam o êxito do trabalho. Alguns grupos precisaram refazer essa atividade, pois o número de respostas variava entre uma pergunta e outra.

Ao término do trabalho, muitos alunos citaram essa atividade como a mais importante e a que demandou mais atenção, pois exigiu unidade do grupo, confiança no colega e evidenciou a importância, o valor da participação de cada integrante no trabalho: “Na verdade, nunca havíamos trabalhado em grupo.”; “Acho que foi a primeira vez que fizemos um trabalho em grupo, não teve brigas, todos trabalharam de maneira igual, ninguém ficou de lado, sem ter o que fazer.”, foram os comentários.

Além do que foi relatado acima, essa atividade demandou conhecimentos de diferentes áreas. Uma das perguntas referia-se ao local de origem da família do entrevistado e as respostas foram muito variadas, pois as pessoas vieram de diversas localidades do país. Os alunos manifestaram interesse em localizar, no mapa do Brasil, esses lugares, o que significou a articulação de conhecimentos de língua e da geografia para a compreensão do mapa. Além do mapa em painel, o telefone celular com acesso à internet foi um recurso útil nesse momento. É oportuno esclarecer aqui que o uso de aparelhos celulares pelos alunos no interior da escola é proibido.

Em relação à proibição sabemos que há em Mato Grosso a Lei nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos em salas de aula do ensino fundamental e médio do Estado. No entanto, abrimos a possibilidade de uso desse equipamento eletrônico, tão presente na vida das pessoas como uma ferramenta de pesquisa na sala de aula, para atuar como aliado do professor na condução das atividades, como um item motivador na realização da tarefa, como está sendo mostrado neste trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 90) já orientavam quanto ao uso de computadores e aplicativos:

Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso *online* ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.

Para que essa inclusão tecnológica pudesse acontecer em nossas aulas e que fosse produtiva, estabelecemos um planejamento pedagógico adequado e muita disciplina, discutimos com os alunos essa liberação e deixamos claros os seus limites, explicando que haveria momentos de utilizar e outros de desligar e guardar o equipamento. Regras, disciplina, organização fazem parte da formação de sujeitos para viver em sociedade.

Mais que proibir os equipamentos eletrônicos, as escolas devem orientar os alunos a utilizá-los, não só na escola, mas em outros ambientes, como cinema, igreja, no trabalho futuro, onde também há certas restrições e cuidados no seu uso. Durante a realização do trabalho, em diversos momentos, houve a necessidade de sua utilização, porém, em nenhum momento houve problemas em relação a isso.

Ao ler os questionários, os alunos foram descobrindo outras palavras e/ou expressões que não conheciam. Exemplo disso foram as respostas muito diversificadas que se referiam a profissão/ocupação das pessoas, já que muitas não eram conhecidas pelos alunos ou apareceram com outros nomes, como a expressão “do lar”, para designar a dona de casa. Palavras como operador, montador, auxiliar e caixa renderam muitas discussões pela incompletude da informação ou pelo duplo sentido da palavra. Uma oportunidade para abordar sobre a língua em uso e a multiplicidade de sentido.

Em seguida, os alunos fizeram o cálculo porcentual das respostas obtidas em cada item pesquisado. Fez-se necessário o uso de calculadoras e novamente o telefone celular foi usado para esse fim. Para realizar essa atividade solicitamos apoio do professor de Matemática, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades no cálculo da regra de três simples, operação utilizada nessa atividade.

Numa sociedade onde a tecnologia ocupa um espaço cada vez maior, onde as informações estão ao alcance de todos em tempo real, onde há movimento, cor, som, entre tantos outros atrativos, despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos e promover o aprendizado está cada vez mais difícil, quando se faz isso tendo como recursos apenas a exposição oral, livro didático, o quadro e o giz. Quando se tenta ensinar algo desvinculado da realidade do educando, apenas no “faz-de-conta”, a aprendizagem não acontece, não se efetiva; estuda-se apenas para “tirar nota” na prova e não para a vida.

Percebemos, durante a realização da intervenção, que, em diversos momentos, os alunos aprenderam conteúdos de outras disciplinas, de maneira mais engajada, fazendo algo que lhes era importante naquele momento, que tinha sentido, como nos casos citados: localização de algumas cidades no mapa do Brasil, regra de três simples e construção de gráficos. Pensamos que, se fossem desenvolvidas mais atividades como esta, se fossem trabalhadas, de forma interdisciplinar, contextualizada, os conteúdos que necessitam ser ensinados, o interesse e a dedicação dos alunos seriam maiores e haveria um aprendizado significativo, para a vida, e não apenas para obtenção de nota no final do bimestre.

Após o término dos cálculos, conduzimos os alunos ao laboratório de informática para que pudessem construir os gráficos para a apresentação dos dados levantados durante a pesquisa. Essa tarefa contou com a ajuda do técnico em

informática da escola, mas houve muita colaboração entre os próprios alunos, pois alguns tinham mais conhecimento de informática que outros.

Como pudemos perceber a relação entre as várias disciplinas foi muito importante, ora com a Geografia para compreensão do mapa da cidade, outra com a Matemática para estabelecer os cálculos da pesquisa, a informática para elaboração dos gráficos, dentre outras áreas.

Conforme Lopes-Rossi (2011, p. 75), “No ensino tradicional de redação, o aluno, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias ideias e opiniões”. Mas, no trabalho com projetos em que se tem um produto final, há necessidade de muitas informações, mobilização de diversos saberes, envolvimento de diversos gêneros discursivos, o que implica inúmeras leituras, pesquisas em diversas fontes, pois, segundo a autora, “exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e melhor motivação que se pode oferecer aos alunos”.

Terminada a produção dos gráficos, orientamos os alunos para a produção de relatórios com base nos resultados da pesquisa. Os textos produzidos seriam utilizados na gravação do áudio de apresentação dos gráficos. Dois grupos ficaram responsáveis por essa atividade e a produção dos alunos passou várias vezes pelo processo de reescrita até ficarem prontos para a gravação.

Em seguida fizeram o levantamento dos maiores problemas citados pelos moradores do bairro. Esse trabalho demonstrou que os mais citados foram falta de sinalização e de acessibilidade, buracos existentes nas ruas e avenidas do bairro, falta de segurança, presença de usuários de drogas nas ruas e, principalmente, na praça, além de problemas com a iluminação pública.

Nossa proposta seguinte foi que apresentassem sugestões para minimizar essas dificuldades. Os grupos discutiram, levantaram algumas ideias e as socializaram. Várias foram as propostas apresentadas, dentre elas, mencionamos: passeata contra a violência, bate-papo com autoridade policial, solicitação de câmeras de segurança à prefeitura, entre outras. Após ouvi-los atentamente, sugerimos que, em vez de conversar com alguém da polícia militar, fossem escritas cartas, não só para o responsável pela segurança do município, mas também para o Secretário de Obras, pessoa responsável pela pasta que cuida das questões de trânsito e de iluminação pública.

Como os alunos não sabiam escrever esse tipo de cartas, nem os itens essenciais que constituem esse gênero carta, trabalhamos em sala de aula algumas cartas de reclamação e explicamos cada item que as compõe. Lemos e discutimos o conteúdo de cada uma. Solicitamos, então, que cada grupo produzisse duas cartas, uma para cada autoridade. Depois de várias correções e reescritas, escolhemos duas cartas (Anexos 04 e 05), uma de cada grupo e pedimos que as preparassem para serem entregues. Essa atividade, embora tenha sido desenvolvida no período de aulas, ficou sob a responsabilidade de um grupo reduzido de alunos, pois foi realizada nos últimos dias de aula de 2014, e alguns dos estudantes estavam participando de complementação pedagógica em outras disciplinas ou dos jogos do interclasse.

O convite para a entrega das cartas ao Comandante da Polícia Militar e ao Secretário de Obras da Prefeitura foi estendido a todos os alunos da turma, mas, por ter sido uma atividade feita no contraturno, apenas um pequeno grupo compareceu. Em ambos os departamentos não pudemos ser atendidos pelos responsáveis titulares.



Figura 8 – Entrega de carta ao Comandante da Polícia Militar Fonte - Arquivo pessoal

No quartel, os alunos entregaram a carta ao sargento que estava de plantão. Depois de ler a carta, ele falou sobre as dificuldades enfrentadas pela polícia no município, devido ao número reduzido de policiais e de viaturas em relação à

quantidade de assaltos, sobre a falta de manutenção nas viaturas e outros problemas que há na cidade e no interior. Comprometeu-se a entregar a carta ao capitão e, a pedir que, dentro do possível, intensificassem as rondas no bairro, uma das solicitações da comunidade.



Figura 9 – Entrega de carta ao Secretário de Obras Fonte – Arquivo da escola

Na Secretaria de Obras, a carta foi entregue à secretária do gabinete, que elogiou muito o trabalho e a iniciativa da turma, e se prontificou a entregar a missiva ao responsável pela pasta.

Esse tipo de atividade na instituição escolar convoca o aluno a assumir-se como cidadão e lutar por um lugar melhor para sua comunidade. Os alunos aprenderam a escrita do gênero carta e a linguagem formal necessária para esse tipo de texto.

3.5 Finalizando os trabalhos

Antes de descrever os trabalhos realizados nessa etapa, consideramos importante trazer aqui uma reflexão sobre o trabalho com a oralidade, uma vez que os alunos desenvolverão esse tipo de atividade. Na escola a oralidade tem sido pouco explorada em sala de aula e em contrapartida, muitos estudos mostram a importância dessa prática na sociedade, sobretudo, as situações comunicativas formais.

Talvez por ser confundida com a fala em geral, que é mais espontânea e por achar que é uma habilidade que os alunos já dominam, a oralidade não é incentivada e, muitas vezes, é tolhida pelos professores, ficando restrita a respostas mecânicas aos questionamentos sobre textos ou referentes a itens gramaticais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 24), nesse sentido, fazem uma crítica: “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos”. Nesse cenário, o professor é o indivíduo ativo, que fala, e o aluno, passivo, aquele que está ali para ouvir ou para repetir aquilo que leu ou ouviu.

A atenção maior durante as aulas de língua é dada ao ensino, à prática da modalidade escrita, ao grafocentrismo, o que faz com que a oralidade não tenha muita relevância nas atividades em sala de aula e, assim, deixa-se de trabalhar através dessas habilidades outros problemas, outras deficiências que os alunos apresentam, como é o caso da timidez, que impede, muitas vezes, o aluno de participar efetivamente das aulas, de esclarecer suas dúvidas, de interagir. Crescitelli e Reis (2014, p. 30) nos dizem que “da forma como a escrita é colocada, faz com que o texto oral passe a ser visto como se carecesse de algo mais importante do que ele próprio para ser valorizado como objeto de estudo”.

Ora, se a criança vem para a escola já dominando naturalmente essa habilidade, cabe a escola mostrar os vários usos da modalidade oral, ampliando a competência comunicativa do aluno em contextos mais formais. Não se tem aqui a intenção de ensinar a falar, pois isso o aluno já sabe, mas mostrar-lhe que a fala também pode ser adaptada às mais diversas situações do dia a dia e variar em seu nível de formalidade, conforme exigência da situação comunicativa.

Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 25), argumentam:

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Para Ferrarezi (2014, p. 71), “Falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós”, então o seu ensino não pode ser menosprezado pela escola. A fala deve ser utilizada como ponto de partida para o trabalho docente, pois é ali, na espontaneidade, que os alunos mostram como sabem usar a língua no meio em que vivem. O professor deve estar atento a esses usos e, a partir deles, mostrar aos alunos inúmeras outras possibilidades de emprego da língua, inclusive a mais formal.

Não se está negando a importância da escrita, mas querendo mostrar que as duas modalidades – oralidade e escrita – podem (e devem) ser tratadas com igualdade dentro da escola e uma contribuir para que a outra seja apreendida, conforme afirma Castilho (1998, p. 13),

Não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Para que um sujeito possa expressar-se na oralidade de maneira eficiente, ele precisa desenvolver a autoconfiança, saber adequar sua fala às diversas necessidades cotidianas, levando em conta os seus diferentes interlocutores. Por isso essa modalidade deve ser trabalhada de forma organizada, bem planejada, contextualizada, num ambiente que respeite a diferença e a diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 25), sobre esse trabalho, orientam que,

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em

contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Para que seja desenvolvido na escola um trabalho eficiente com a oralidade, segundo Crescitelli e Reis (2014, p. 32) é necessário que o professor “domine pressupostos teóricos e metodológicos que lhe permitam refletir sobre o ensino da língua materna considerando as noções de variação e de mudança”. Não basta simplesmente substituir o texto escrito pelo oral e continuar a trabalhar com base numa gramática normativa, com regras, nomenclaturas, caça aos “erros” e correções arbitrárias. Não se pode persistir no mito de que existe uma maneira “certa” de falar, que se assemelha à escrita, e de que é necessário “consertar” a fala (errada) do aluno para que ele passe a escrever bem, corretamente.

Para que o trabalho com a oralidade tenha êxito, torna-se necessário adotar uma nova postura, enxergar a riqueza que há nas variedades da língua que os alunos trazem para a sala de aula, trabalhar com a “língua em uso, permitindo verificar como a língua é e não como deve ser” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 32).

Ao valorizar o que os alunos trazem de conhecimento da língua, o professor cria um ambiente propício para que novos conhecimentos possam ser estudados, e consequentemente adquiridos, inclusive a modalidade padrão da língua, a norma culta.

Assim, se a escola oferecer um ensino que priorize a leitura e a escrita, voltadas para a realidade do aluno, para diferentes necessidades cotidianas, atuais e futuras, e um trabalho eficaz com a oralidade, levando-o a apropriar-se da modalidade padrão da língua, sem, no entanto, menosprezar a variedade que ele traz consigo, estará preparando-o não só para as diversas avaliações que deverá passar ao longo de sua trajetória estudantil (Prova Brasil, Enem, vestibulares), mas também para atuar de forma influente, segura, sobre o mundo que o cerca.

Fica evidente, então, a necessidade de se desenvolver atividades como a que está sendo apresentada neste trabalho, na qual os alunos puderam entrar em contato com variedades da língua (orais e escritas) enquanto participavam das entrevistas com diferentes pessoas (moradores do bairro, políticos, empresários, professores), das leituras realizadas (documentos oficiais, mapas, cartas, vídeos), cada qual trazendo uma variedade da nossa língua, desde a mais informal até a culta, apresentada nos documentos oficiais.

Ao oportunizar atividades diversificadas como esta, e fazendo usos “reais”, concretos, da língua, o professor estará não apenas alfabetizando o indivíduo, mas tornando-o letrado, que é algo muito mais complexo e abrangente e que será discutido a seguir.

Depois das entrevistas prontas, chegou o momento de uma das etapas mais difíceis do planejamento: a preparação do roteiro de filmagens. Diante de tantas informações, de tanto conteúdo, ficava difícil decidir por onde começar a gravar. Como essa atividade foi realizada em março deste ano, aproveitamos o conteúdo do livro didático⁵ utilizado pela turma – “roteiro de cinema” – para ajudar a prepará-los. Lemos e discutimos parte do roteiro do filme Central do Brasil⁶ que serviu de base para a produção de cada grupo.

Como alguns dos integrantes dos grupos haviam reprovado ou foram transferidos e a turma contava com alunos novos, alguns vindos de outras escolas, foi necessária uma reorganização dos grupos para essa atividade. Os novos integrantes concordaram em participar dessa etapa que foi muito produtiva. Houve muita discussão entre os alunos, todos opinavam, queriam ser ouvidos, queriam participar. Até os mais tímidos estavam participando. Além do contato entre os alunos de cada grupo, houve troca de ideias entre os grupos, o que evidenciou a superação das diferenças, dos problemas ocorridos no início do trabalho, bem como a maturidade adquirida pelos alunos durante as atividades. Novamente ressaltamos a importância do trabalho em grupos que possibilita uma interação entre os alunos, a troca de experiências e o auxílio mútuo, que muito contribuíram para um aprendizado eficaz e significativo.

Foi uma atividade bastante demorada, devido à grande quantidade de informações e à indecisão dos alunos que não sabiam por onde iniciar ou como dar sequência às informações de forma coesa e coerente. Preparado o roteiro de cada grupo, percebemos que, devido a troca de ideias, os trabalhos ficaram bastante parecidos e incompletos. Para não desmerecer essa estratégia por eles utilizada, optamos por preparar uma sequência, um roteiro coletivo, na lousa, com a participação de todos os grupos. Foi outro trabalho que exigiu tempo e paciência, devido à empolgação da turma. Terminado esse “esboço” separamos o mesmo em

⁵Livro Vontade de saber Português, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, FTD

⁶Central do Brasil é um filme franco-brasileiro do gênero drama, de 1998. O roteiro é de Marcos Bernstein e João Emanuel Carneiro, baseado em história do diretor Walter Salles

partes e pedimos para que cada grupo preparasse a sua parte com a descrição das cenas que deveriam ainda ser filmadas, bem como os áudios a serem gravados.

Foram vários dias de trabalho intenso, uma vez que havia necessidade de reescrever os textos diversas vezes. O que não pôde ser feito no período matutino, horário normal das aulas, foi realizado no período vespertino, por isso não contou com a participação de todos os alunos. Trabalhamos com cerca de 60% dos alunos. Finalizada essa parte, partimos para as gravações de vídeo e de áudio que faltavam para o fechamento do documentário. O início dessas filmagens foi improdutivo, devido ao grande nervosismo dos alunos diante da câmera. Alguns falavam em desistir, mas, ao assistir trechos de vídeo gravados, percebemos que mudaram de ideia. Essas atividades foram desenvolvidas nos dois períodos, matutino e vespertino, para que todos os alunos pudessem participar. Alguns, porém, se recusaram a gravar o vídeo,

Durante a realização do trabalho foram oportunizadas diversas atividades que exigiram os usos orais da língua: aplicação do questionário, entrevistas, filmagens, práticas importantíssimas, porém tão pouco exploradas durante nossas aulas e na escola de modo geral. Pudemos perceber um certo cuidado demonstrado pelos alunos na escolha das palavras, do tom de voz, na maneira polida, educada de se aproximar das pessoas, de falar, comportamento muito diferente daquele dispensado aos colegas durante as aulas ou nos intervalos.

Uma das coisas mais marcantes dessa etapa ocorreu durante a gravação de áudio com um dos alunos que apresenta grande dificuldade na leitura. Fizemos questão de sua participação como leitor de uma das partes. Apesar da dificuldade, ele participou e, ao ouvir a gravação, ficou muito triste e desabafou: “Ficou muito ruim, não é, professora? Mas eu vou fazer de novo e melhorar!” Pediu para ouvir novamente o áudio, observou onde havia apresentado mais problemas durante a leitura, solicitou ajuda na pronúncia de algumas palavras e na entonação que deveria ser usada, pediu um tempo para ler e se preparar melhor e gravou novamente, melhorando significativamente. Ver a determinação e o empenho do aluno para superar uma dificuldade de leitura foi recompensador, uma vez que, no início das aulas, ele não demonstrava muito interesse.

Além desse episódio houve outros, também significativos, que mostraram a importância da realização de algumas atividades para os alunos, que puderam perceber e, principalmente, trabalhar as dificuldades que possuem na oralidade,

como: pronúncia incorreta de algumas palavras, falta de entonação, leitura muito rápida ou muito lenta, gagueira/gaguez – depois de ouvir a própria voz ou de se ver nas cenas gravadas. Ou na escrita – letra ininteligível, falta de clareza na exposição das ideias, problemas de concordância – quando os colegas não conseguiam entender o que havia sido registrado. Foi uma atividade simples, porém significativa e desafiadora, que exigiu superação de alguns problemas e permitiu a construção de conhecimentos. Antunes (2003, p.123, grifos da autora), a esse respeito, argumenta,

O aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir *daquilo que o aluno não sabe ainda*. Essas necessidades são detectadas quando se confronta o que ele já sabe com *aquilo que ele ainda precisa aprender*, a fim de se comunicar adequadamente. Em geral, (...) o aluno é levado a cumprir tarefas sem que se faça maior referência ao que tais tarefas podem acrescentar ao que ele precisa saber para atender às exigências sociais da fala e da escrita adequadas.

Terminadas as gravações de áudio e vídeo, passamos a editar as imagens. Nessa tarefa, contamos com a colaboração do técnico em informática da escola, que foi auxiliado pelos alunos na execução. Foi um trabalho que exigiu muita atenção, muita concentração no momento de cortar uma cena, de suprimir uma imperfeição, um erro de gravação. Exigiu, também, um conhecimento mais aprofundado dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Para garantir melhor desempenho e, principalmente, um ambiente tranquilo de trabalho, organizamos um cronograma de permanência dos alunos na sala de informática, procurando oportunizar a participação de todos na realização da atividade, que, para grande maioria dos alunos, era inédita.

Foi, sem dúvida, a tarefa mais longa de todo o projeto e a que menos contou com a participação ativa dos alunos, ficando a cargo deles apenas as sugestões, o acompanhamento da montagem do filme e a escolha da trilha sonora e dos efeitos visuais. Mas também nesse ponto acreditamos que houve aprendizado, pois os alunos puderam agregar ao trabalho e à própria vida, outros tipos de conhecimentos que também são importantes atualmente.

Assim que terminou a parte de edição do vídeo documentário, solicitamos que fossem produzidos os convites para o evento de apresentação do vídeo. Cada grupo criou um modelo de convite e o mais criativo foi escolhido pela coordenadora, pois não houve consenso entre os alunos na escolha do melhor. Feito isso, o convite

foi impresso e enviado às pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização do trabalho.

No dia da apresentação estiveram presentes alguns pais dos alunos envolvidos na intervenção e muitas pessoas que fizeram parte da atividade, moradores do bairro e pessoas que concederam entrevistas, emprestaram fotos e forneceram informações sobre o início e o desenvolvimento da comunidade. Depois de dar as boas-vindas a todos, a diretora da escola passou-nos a palavra; fizemos um breve resumo de todo o trabalho e expusemos os objetivos que pretendíamos alcançar com sua realização. Dois alunos falaram sobre a participação nas atividades, bem como sobre os conhecimentos adquiridos. Assistimos, então, ao vídeo, que tem duração de vinte e três minutos e, após a exibição, os alunos foram cumprimentados pela comunidade presente.

Com o intuito de avaliar o trabalho e colher algumas opiniões dos alunos a respeito do que foi realizado, gravamos alguns depoimentos e, para nossa satisfação, todos os alunos avaliaram positivamente o projeto. Vejamos alguns comentários:

- 11“A gente saiu da rotina, não era aquela coisa de professor, quadro, livro, copiar, responder... Conhecer pessoas, conhecer o bairro, isso foi legal” (Jaqueline).
- 12“Ficou uma turma mais unida; hoje a gente consegue fazer os trabalhos com os colegas, pois sabe que todos vão ajudar... Compartilhamos muitas coisas juntos” (Cássia).
- 13“Saímos da rotina, do livro, do caderno. Todos os dias, tínhamos algo novo para fazer” (Amanda Catherine).
- 14“Pudemos, de certa forma, ajudar o bairro, porque depois do trabalho, foram colocadas placas de sinalização nas ruas, quebra-molas” (Patrícia).
- 15“Não foi um trabalho fácil, mas com esforço de todos, conseguimos” (Amanda Gonçalves)

Em 11 e 13, destacamos que as aulas de Língua Portuguesa do modo que propomos, fugiram do que se tem convencionado como aula com o uso de quadro, giz, caderno e livro didático. É isso que os alunos observam. O ensino/aprendizagem da língua por meio do processo de interação verbal que propomos saiu dos muros da escola, ampliando significativamente a possibilidade de um trabalho com a linguagem, com a variedade de gêneros e de uso da linguagem oral e escrita, verbal e não verbal, formal e informal. No enunciado 12, percebemos que a proposta de trabalho em grupo por meio de uma proposta de intervenção funcionou de modo diferente, pois ela requer a participação de todos os envolvidos, isso aproxima as

peessoas. Paro o aluno, enunciado 15, foi muito trabalho, mas no final os resultados foram compensadores, como vemos em 14, que trouxe mudanças à comunidade.

Ao encerrar as atividades realizadas na intervenção, pudemos observar o envolvimento dos alunos, a motivação, o crescimento deles em muitos aspectos, em especial em relação à língua. Isso nos faz acreditar que uma mudança de postura do professor frente à concepção de linguagem é essencial, necessária e urgente, mas depende da quebra de velhos paradigmas, e, através de muito estudo, de muita reflexão, da adoção de uma nova postura do professor frente aos já arraigados modelos. Como diz Antunes (2003, p. 170),

O professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Não pode ficar (...) à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos.

E uma boa sugestão para que essa mudança aconteça é o trabalho com projetos como este que aqui foi descrito, que aponta inúmeros caminhos e possibilidades de se trabalhar (não só!) a língua portuguesa de maneira significativa, envolvente, onde o aluno vai, passo a passo construindo saberes diversos, aliado aos colegas, à medida que vai concretizando, dando forma a seu produto (livro, revista, jornal, vídeo, etc.), que é fruto de seu esforço, de seu empenho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 87), sobre esse tipo de iniciativa, dizem:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.

O aluno torna-se corresponsável por tudo que se desenvolve, por todas as etapas; planeja, estuda, mobiliza conhecimentos, decide, assume riscos, em parceria com o professor, que deixa de ser o detentor do conhecimento, o protagonista e passa a caminhar ao lado do aluno, aprendendo também. Há, também, nessa metodologia, um contato com a realidade que cerca o aluno e que, raramente, é trabalhada na escola, o que provoca uma quebra da rotina, tornando as aulas mais interativas, mais dinâmicas. Sobre essa metodologia, Lopes-Rossi (2011, p.78), afirma que “o benefício para os alunos decorre da quantidade de atividades

que cada projeto envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos inúmeros conhecimentos que mobiliza.”

Ou como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 87),

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc.

Mas, para que haja mudanças no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, é necessário sair da zona de conforto, romper com os modelos de ensino que vêm sendo praticados, baseados em atividades metalinguísticas, não ter medo de se envolver, de se aproximar do aluno, de descobrir o que ele já sabe e ensinar aquilo que ele realmente precisa aprender. É necessário provocar uma integração de habilidades, explorar outras maneiras de ensinar/aprender, utilizar outros meios, mais modernos, que estimulem a criatividade e o aprendizado.

Também é necessário muito estudo, muita pesquisa, como nos diz Antunes (2003, p. 171),

É preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área de linguagem.

Esse tempo, no nosso caso, encontramos no Profletras, e durante o processo de qualificação pudemos refletir e repensar as nossas práticas pedagógicas. A cada leitura, um novo olhar para a língua/linguagem, e assim um novo olhar para a sala de aulas. Para haver transformação nas nossas práticas pedagógicas, foi preciso uma sustentação teórica e metodológica, em uma dada teoria, que pense a língua/sujeitos/conhecimento em relação ao social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(Paulo Freire)*

Este trabalho coloca em debate o ensino de língua/linguagem no ensino fundamental. Nasce a partir de uma inquietação em relação ao desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa. Não foram poucas as vezes que, ao trabalhar os conteúdos propostos no planejamento, nas mais variadas maneiras, nos deparamos com o pouco interesse do aluno e com a grande dificuldade em relação à leitura e à escrita. A nossa atitude, quase sempre, refletia a de muitos professores: responsabilizar o aluno, rotulando-o de desinteressado, desmotivado, descompromissado, e outros “des-”, esquecendo de olhar para as questões sociais, históricas que envolvem o ensino.

Refletir sobre a língua e o seu ensino não é tarefa fácil, mas essencial. É necessária uma mudança de postura do professor. Hoje, compreendemos que não basta boa vontade, é preciso conhecimento, mais especificamente uma inscrição teórica em estudos da linguagem para direcionar as práticas na sala de aula. No nosso caso, isso só foi possível a partir dos estudos proporcionados no Profletras. Com a ajuda do programa de pós-graduação intensificamos o estudo na área da Linguística Textual, estudando como essa teoria concebe o sujeito, a língua, a leitura e o texto, bem como quais as contribuições dela para o ensino de língua. A partir daí planejamos um projeto de intervenção.

Para intervir nos problemas verificados, escolhemos uma turma e propusemos um trabalho que envolvesse leitura, escrita e oralidade. Mas como envolver os alunos de fato no trabalho com a linguagem? Desse questionamento surgiu a proposta de estudar sobre a história do bairro, em que a escola está situada, e onde mora grande parte dos alunos. O objetivo seria produzir um vídeo documentário sobre o bairro, dando visibilidade a sua história, a vida dos moradores, as questões estruturais desse espaço urbano. Isso porque para produzir o documentário os alunos teriam que vivenciar várias situações comunicativas importantes para o seu aprendizado.

As situações vivenciadas pelos alunos nas atividades do projeto não foram simuladas, mas reais; o contato deles com a comunidade, as conversas com os moradores, as pesquisas sobre o bairro, sobre o nome das ruas, as entrevistas com os órgãos e instituições não foram arremedo de uma realidade, foram atividades reais. Durante todo o processo de produção do documentário os alunos foram atuando em diferentes contextos situacionais, em que a língua se manifestou, ora de maneira formal, ora informal; algumas vezes de forma oral, outras de forma escrita. Esse caráter autêntico, verdadeiro das atividades deu um novo ânimo às aulas.

Outro fato importante que destacamos é a mudança de visão do aluno do papel de professor. O fato de também desconhecermos a história do bairro, fez com que os alunos nos vissem não como alguém que sabe tudo, que conhece tudo, mas como alguém com maior experiência para encontrar alternativas viáveis para a busca de conhecimento, um mediador que atua não como detentor do conhecimento, mas facilitador da aprendizagem, como encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 111),

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos.

Nesse direcionamento, durante todo o processo da intervenção, demos liberdade aos alunos para que tomassem decisões, apontassem o caminho. Estimulamos, assim, a autonomia dos discentes na busca pelo conhecimento. Percebemos que esse método oportunizou uma significativa melhora no relacionamento entre professor/aluno e aluno/aluno, construindo laços de respeito e boa convivência na sala. Como diz Bentes “O processo de produção de um documentário (...) cria uma relação participativa e horizontal entre estudante/professor, que destituem as relações clássicas, e mostra a importância de um trabalho participativo, horizontal e em equipe.” (BENTES, 2008, p. 45).

Outro ponto positivo que esse trabalho continuado trouxe foi a possibilidade de avaliar em processo, ou seja, avaliar enquanto a atividade está acontecendo, acompanhar, passo a passo, o desempenho dos alunos, a sua participação, a construção do conhecimento, a superação dos problemas. Isso possibilitou uma

flexibilização das atividades, fez com que as práticas de ensino fossem repensadas e modificadas, adaptadas, de acordo com as necessidades que os alunos apresentavam no momento, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 93),

A avaliação [...] deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. A avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem - o que os alunos sabem e como - que possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade.

Dos problemas verificados, acreditamos que o mais grave foi a extrapolação do tempo, devido ao planejamento extenso e, principalmente, ao acréscimo de atividades (entrevistas, visita à emissora de televisão, dinâmicas para enturmação) no decorrer do trabalho, mas isso não comprometeu os resultados, pelo contrário, trouxe mais conhecimento, mais experiência e tornou o trabalho mais produtivo.

A produção do vídeo foi um grande desafio para todos. Mas trouxe a possibilidade de mudar o aluno de lugar, daquele que não se envolve com nada, para aquele que é ator do próprio processo de aprendizagem. Pudemos também reavaliar a nossa prática, as nossas aulas e, em tempo, rever, mudar. Sair do lugar comum de que tudo é culpa do sistema, do desinteresse do aluno e repensar as nossas práticas, o nosso trabalho. O professor precisa se qualificar, saber que o modo como planeja as suas aulas são determinados por uma concepção de língua, de leitura, de texto, de sujeito. Desse modo, nessa proposta de intervenção, pudemos perceber que o ensino pode ser outro, que a escola pode avançar, que a formação de um aluno não é uma questão de aplicação de conteúdo. Precisamos construir um outro modo de ensinar e a fala da aluna que nos disse “hoje eu vejo sentido em estudar português”, no momento em que avaliamos o nosso trabalho, ainda ecoa na memória e nos impulsiona a uma dedicação cada vez maior na formação do aluno.

É importante ressaltar aqui que, pela perspectiva da Linguística Textual, a escrita de textos não é um dom, assim como não é uma continuação da fala. A escrita de texto é compreendida como um trabalho com a linguagem. O aluno, para escrever um texto, precisa saber o que dizer, para quem dizer e de que maneira dizer, para que ele possa se colocar no lugar de autor do que diz. Para produzir o

vídeo, vimos o aluno construindo esse espaço para dizer, lendo sobre o bairro, pesquisando, estudando, selecionando a melhor forma para dizer, elaborando um modo mais apropriado, mais adequado para contar a história do bairro. Vemos aí a importância do conhecimento de língua, de mundo, de outros textos, da coesão, da coerência na elaboração do vídeo, no processo de ensino aprendizagem, para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita, formal e informal, em suas várias situações comunicativas.

Esse trabalho nos abriu caminhos que nos fizeram vislumbrar, junto com os alunos, diversas outras atividades a serem desenvolvidas na comunidade, como campanhas de incentivo à reciclagem do lixo, à prática de atividades físicas; levantamento da história de outros bairros da cidade ou de locais públicos, como praças, parques; produção de material informativo sobre a cidade, entre muitas outras. Poderíamos produzir uma infinidade de outros produtos junto com os alunos como livros, panfletos, dicionários, glossários, gibis, só para mencionar alguns exemplos.

Esperamos que esse trabalho e os demais desenvolvidos pelos mestrandos do PROFLETRAS em todo país possam contribuir, de maneira significativa, para a melhoria da educação básica brasileira. Que as pesquisas realizadas sejam relevantes para essa mudança tão almejada não só no ensino básico, mas também na formação dos profissionais da educação, dos novos e dos que já atuam, pois somente haverá mudança na base quando houver profissionais bem formados, comprometidos e, principalmente, valorizados.

REFERÊNCIAS

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

_____; **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

BENTES, Ivana. **Como fazer um documentário na escola**. Salto para o Futuro, Rio de Janeiro: ano XVIII. Boletim 11, p. 45, jun. 2008.

BISINOTO, Leila S. Jacob. O lugar do professor nas políticas de língua no Brasil. In: MALUF, Olímpia et alii (org.). **Discurso, sujeito e memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. **O ingresso do texto oral em sala de aula**. In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino de Língua Portuguesa. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, João Carlos Vicente; MOTA, Ronaldo José Luiz da. **Campo Verde – Do Índio ao Algodão**. Prefeitura Municipal de Campo Verde, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____; (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CHIAPPINI, Ligia (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Entrevista: uma conversa controlada**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2015.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Betth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, V.19).

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

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. 1ª ed., São Paulo: FTD, 2009.

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

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarâ, 2009.

RODRIGUES, Rosângela H. et all. **Linguística Textual**. Florianópolis, 2012.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/materialformadoras/Salto_para_o_futuro_Praticas_de_leitura_escrita](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/materialformadoras/Salto_para_o_futuro_Praticas_de_leitura_escrita.pdf). pdf. Acesso em 03 de agosto de 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2015.

TORQUATO, Cloris Porto. Letramentos. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANA, Chico. **Reescrever é sobreviver**. Revista Língua Portuguesa, Nº 76, Ano 7, 2012.

ANEXOS

01 - Pesquisa socioeconômica (aplicada aos alunos antes da intervenção)

Prezado (a) aluno (a)

Responda este questionário com sinceridade. Ele é parte de um trabalho que será desenvolvido com sua turma nos próximos meses e irá direcionar algumas das atividades que serão realizadas. Todos os dados obtidos serão confidenciais!

1) Local e data de seu nascimento.

2) Há quanto tempo você mora em Campo Verde?

3) Onde sua família morava antes de vir para Campo Verde?

4) Em que bairro você mora?

5) Com quem você mora?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pai, mãe e irmãos. | <input type="checkbox"/> Pai, madrasta e irmãos. |
| <input type="checkbox"/> Mãe, padrasto e irmãos. | <input type="checkbox"/> Mãe e irmãos. |
| <input type="checkbox"/> Pai e irmãos. | <input type="checkbox"/> Avós. |
| <input type="checkbox"/> Tios. | |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | |

6) Dentre todas as pessoas próximas a você, qual é a mais importante, com a qual você mais se identifica?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Pai |
| <input type="checkbox"/> Irmã/irmão mais velho | <input type="checkbox"/> Tio, tia |
| <input type="checkbox"/> Avô, avó | <input type="checkbox"/> Madrinha |
| <input type="checkbox"/> Amigo da escola | <input type="checkbox"/> Vizinho (a) |
| <input type="checkbox"/> Pai/mãe de amigo | <input type="checkbox"/> Padre/Pastor |
| <input type="checkbox"/> Professor (a) | <input type="checkbox"/> Amigo mais velho |
| <input type="checkbox"/> Outro (a). Qual? _____ | |

7) Qual a profissão de seus pais/responsáveis?

8) Qual a escolaridade de seus pais/responsáveis?

	Masc.	Fem.
Nunca estudou		
Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)		
Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)		

Ensino médio (2º grau) incompleto		
Ensino médio (2º grau) completo		
Ensino superior incompleto		
Ensino superior completo		
Pós-Graduação		

9) Você ajuda na realização das atividades diárias da casa?

() Sim () Não

10) Se respondeu SIM, o que você faz?

() Lavo a louça. () Preparo o almoço/o jantar.

() Limpo a casa. () Limpo o quintal.

() Cuido de irmãos menores. () Lavo a roupa.

() Outras. Quais? _____

11) Com que frequência você realiza essa(s) atividade(s)?

() Todos os dias. () A cada dois dias.

() Duas vezes na semana. () Uma vez na semana.

12) Além de estudar você participa de alguma (s) dessas atividades? Assinale.

() Escolinhas de futebol/vôlei/basquete/handebol, etc.

() Pratica judô/aratê/jiu-jítsu/capoeira, etc.

() Faz natação.

() Participa do reforço escolar.

() Cursos como Informática, Kumon, inglês, etc.

() Catequese.

() Outras. Quais? _____

13) O que você faz nas horas de folga/nos finais de semana?

() Fico em casa com minha família.

() Saio com meus amigos durante o dia.

() Saio com meus amigos à noite.

() Pratico esportes.

() Assistio a programas de televisão.

() Navego na Internet.

() Jogo vídeo game ou outros jogos eletrônicos.

() Participo de grupo de jovens/adolescentes da comunidade religiosa.

() Outros. Quais? _____

14) Você se considera:

() Alegre () Nervoso (a) () Paciente

() Dedicado (a) () Amigo (a) () Responsável

() Estressado (a) () Solitário (a) () Triste

() Carinhoso (a) () Atento (a) () Criativo (a)

() Crítico (a) () Organizado (a) () Desorganizado (a)

() Desatento (a) () Outro. _____

15) Marque em qual dessas situações você se sente melhor, mais seguro, mais confiante.

- () Em casa, junto da sua família.
 () Na casa de algum amigo/amiga.
 () Na casa de algum parente (tio, tia, avós)
 () Na escola.
 () Na rua, com seus amigos.
 () Na sua comunidade religiosa.

16) Você trabalha fora de casa? () Sim () Não

17) Se respondeu SIM, em que/onde?

18) Você recebe mesada?

- () Não recebo. () Sim, menos de R\$100,00.
 () Sim, entre R\$100,00 e R\$200,00. () Sim, mais de R\$200,00.

19) SE RECEBE, o que você faz com esse dinheiro?

- () Compro roupas e calçados.
 () Compro bijuterias, acessórios, maquiagem, perfumes.
 () Compro materiais escolares, livros.
 () Compro lanches, refrigerantes, doces.
 () Guardo para comprar computador, celular, bicicleta ou outro bem mais caro.
 () Invisto na poupança para outros fins.
 () Outros. Quais? _____

20) De que maneira você vem para a escola?

- () A pé. () De bicicleta.
 () De carro/moto () De ônibus escolar.

21) Quanto tempo você gasta no trajeto?

- () Menos de 10 minutos. () Entre 10 e 20 minutos.
 () Entre 20 e 30 minutos. () Mais de 30 minutos.

22) Há quanto tempo você estuda nesta escola?

23) Para que/por que você vem para a escola?

- () Quero estudar para, futuramente, ter uma boa profissão.
 () Através do estudo vou vencer na vida.
 () Gosto de aprender/estudar.
 () Porque em casa preciso trabalhar.
 () Porque meus pais querem que eu estude.
 () Outros. Quais? _____

24) Do que você mais gosta na escola?

25) Do que você não gosta na escola?

26) Qual é a sua disciplina/matéria favorita?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Ensino Religioso | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Língua Inglesa | <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Matemática |

27) Você já sofreu algum tipo de discriminação na escola?

- Sim Não

28) Se você respondeu SIM, escreva como foi.

29) Você gosta de ler?

- Sim Não

30) Se respondeu SIM, que livros/textos gosta de ler?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Romances | <input type="checkbox"/> Aventuras |
| <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Crônicas |
| <input type="checkbox"/> Poemas | <input type="checkbox"/> Histórias de terror |
| <input type="checkbox"/> Notícias/reportagens | <input type="checkbox"/> Biografias |
| <input type="checkbox"/> Histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> Artigos de opinião |
| <input type="checkbox"/> Outros Quais? _____ | |

31) De que maneira você escolhe o livro que vai ler?

- Pelo título.
- Pela indicação da professora ou da bibliotecária.
- Pelo número de páginas.
- Pelas ilustrações do livro.
- Pela indicação de colegas.
- Pega o primeiro que aparece.
- Outro motivo. Qual? _____

32) Escreva o título de três livros que você leu recentemente. De qual você mais gostou?

33) Se você respondeu NÃO, qual a razão?

- Não tenho interesse.
- Tenho dificuldade de concentração.
- Não encontro livro pelo qual me interesse.
- Não tenho tempo.
- Não tenho paciência.
- A professora não incentiva a leitura.
- Outro motivo. Qual? _____

34) Você gosta de escrever/produzir textos?

() Sim () Não

35) Se você respondeu SIM, que gêneros textuais você mais gosta de escrever/produzir?

() Histórias de aventuras () Histórias de terror
 () Crônicas () Relatos pessoais/memórias
 () Reportagens/notícias () Artigos de opinião
 () Histórias em quadrinhos () Poemas
 () Entrevistas () Biografias/Autobiografias
 () Outros. Quais? _____

36) Se você respondeu NÃO, justifique sua resposta.

() Sou pouco criativo (a).
 () Não consigo colocar em ordem minhas ideias.
 () Tenho dificuldades com a língua portuguesa.
 () Prefiro expor minhas ideias oralmente.
 () Não sei grafar corretamente as palavras.
 () Não tenho segurança no uso dos sinais de pontuação.
 () Outros. Quais? _____

37) Por que/Para que você escreve textos na escola?

38) Quanto tempo a mais você dedica aos estudos diariamente, além do tempo da escola?

() Mais de duas horas.
 () Entre uma e duas horas.
 () Menos de uma hora.
 () Menos de 20 minutos.
 () Não estudo em casa.

39) Quanto às tarefas de casa, você:

() Faz assim que chega em casa.
 () Conta com ajuda de alguém (pai, mãe, irmão/irmã mais velho) para realizar.
 () Faz no dia em que devem ser apresentadas.
 () Normalmente esquece de fazer.
 () Faz se alguém cobra/lembra.
 () Nunca faz as tarefas de casa.
 () Outros. Quais? _____

40) Você/seu responsável recebe Bolsa Família?

() Sim () Não

41) Se RECEBE, o que faz com esse dinheiro?

() Compra materiais escolares e/ou roupas para você.
 () Compra alimentos para a família.
 () Paga contas.
 () Esse dinheiro é a minha mesada.

() Não sei em que o dinheiro é gasto.

() Outro: _____

42) Você já tem pensado em sua carreira profissional? Que curso superior e/ou técnico você pretende fazer?

() Ainda não pensei nisso.

() Não pretendo fazer curso superior e/ou técnico.

() Já estou pesquisando, mas ainda não decidi.

() Já sei o que quero fazer: _____

Obrigada pela sua participação!

02 - Questionário socioeconômico e cultural (aplicado aos moradores)

1) Há quanto tempo a família mora no local?

- () Menos de 1 ano. () Entre 1 e 3 anos.
 () Entre 3 e 5 anos. () Entre 5 e 10 anos.
 () Entre 10 e 20 anos. () Mais de 20 anos.

2) De que cidade/estado a família veio? _____

3) A casa é: () Própria () Alugada () Cedida

4) Quantas pessoas moram na casa?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () Mais de 7.

5) Indique, de cada morador da casa:

Morador	Sexo	Profissão	Idade	Escolaridade
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

6) Quantas pessoas da casa estão estudando esse ano?

- () 1 () 2 () 3 () 4 () Mais de 4.

8) Quantas pessoas da casa trabalham/possuem renda?

- () Nenhuma () 1 () 2 () 3 () 4 () Mais de 4.

10) Qual a renda mensal média de sua família?

- () Até R\$ 1000. () De R\$ 1000 até R\$ 2000.
 () De R\$ 2000 até R\$ 3500. () De R\$ 3500 até R\$ 5000.
 () De R\$ 5000 até R\$ 10000. () Acima de R\$ 10000.

11) Qual é o meio de locomoção mais utilizado pela família?

- () A pé () Automóvel () Moto
 () Bicicleta () Ônibus/van () Moto táxi

12) A família possui computador?

- () Não possui. () 1 () 2
 () 3 () 4 () Mais de 4.

13) A família tem acesso à Internet? () Sim () Não

14) Qual o meio que a família mais utiliza para se manter informada?

- TV Jornal impresso Rádio
 Revistas Internet Nenhum
 Outro. Qual? _____

15) Que programa de TV a família mais assiste?

- Telejornais Novelas Desenhos animados
 Programas de auditório Filmes Esportes
 Documentários Humorismo Variedades
 Religiosos
 Outro. Qual? _____

16) Que tipo de livros a família lê?

- Ficção (romance, aventura) Não-ficção Religiosos
 Autoajuda Técnicos Nenhum
 Outro. Qual? _____

17) Quais das atividades abaixo ocupam a maior parte do tempo livre de sua família? (Duas)

- Assistir TV. Bater papo/conversar em família
 Visitar amigos/familiares. Frequentar lanchonetes/restaurantes.
 Ler livros/revistas/jornais. Usar a internet.
 Praticar esportes/futebol. Frequentar igreja/comunidade religiosa.
 Pescar/tomar banho de rio. Dormir.
 Ouvir música.
 Outro. Qual? _____

18) Que animal de estimação a família possui?

- Cachorro Gato Pássaro
 Peixe Tartaruga Não possui.
 Outro. Qual? _____

19) Que hábitos a família possui?

- Tomar chimarrão. Tomar tereré.
 Tomar algum tipo de chá. Tomar caipirinha.
 Comer pipoca. Consumir muitas frutas e verduras.
 Preparar os próprios alimentos. Comprar marmitta.
 Fazer/assar os pães em casa.
 Outro. Qual? _____

20) Qual é o prato/alimento favorito da família?

- Churrasco Maionese Macarronada
 Feijoada Lasanha Farofa
 Pizza Arroz e feijão Galinhada
 Polenta Peixe Pão
 Outro. Qual? _____

21) No seu bairro é feita a coleta seletiva do lixo? () Sim () Não

22) A família separa o lixo reciclável? () Sim () Não

23) Se respondeu SIM, por qual motivo:

- () É importante para a preservação do meio ambiente.
- () É uma maneira de economizar energia e conservar recursos naturais.
- () É um meio de renda para muitas pessoas.
- () Gera muitos empregos em nossa cidade.

24) Se respondeu NÃO, por qual motivo:

- () Não tenho tempo de separar o reciclável do não reciclável.
- () Não acho importante a reciclagem.
- () Não sei como fazer a seleção.
- () Não sei o dia da coleta.

25) Alguém da família faz algum tipo de atividade física? () Sim
() Não

26) Se respondeu SIM:

Quem	O que faz/pratica?

27) Por que essa (s) pessoa (s) faz (em) atividades físicas?

- () Para manter-se em forma/perder peso.
- () Porque acha importante cuidar da saúde.
- () Por indicação médica.
- () Porque apresenta algum problema de saúde.

28) Se respondeu NÃO, por que:

- () Não acha importante fazer atividades físicas.
- () Não tem tempo disponível para tal atividade.
- () É impedido (a) por algum problema de saúde.
- () Prefere fazer outra coisa, como assistir televisão.
- () Não tem disposição para tal atividade.

29) O senhor/a senhora considera o nosso bairro:

- () Organizado () Limpo () Agradável
- () Tranquilo () Espaçoso () Arborizado
- () Bem localizado () Desorganizado () Violento
- () Sujo () Desagradável () Agitado
- () Seguro
- () Outro. Qual? _____

30) Do que o senhor/a senhora mais gosta em nosso bairro?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Localização. | <input type="checkbox"/> Ruas asfaltadas e espaçosas. |
| <input type="checkbox"/> Praças e canteiros. | <input type="checkbox"/> Casas bem cuidadas. |
| <input type="checkbox"/> Infraestrutura. | <input type="checkbox"/> Bons vizinhos. |
| <input type="checkbox"/> Trânsito tranquilo. | <input type="checkbox"/> Não gosto do bairro. |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | |

31) Do que o senhor/a senhora não gosta em nosso bairro?

32) Na sua opinião, quais são os maiores problemas enfrentados em nosso bairro atualmente?

33) Que melhorias o senhor/a senhora gostaria que o bairro tivesse?

Obrigado(a) pela sua participação!

04 – Carta para o Comandante da Polícia Militar de Campo Verde

Campo Verde, 05 de dezembro de 2014.

Excelentíssimo Senhor

Capitão Eduardo Henrique de Souza Lana

Comandante da 8ª Companhia de Polícia Militar de Campo Verde

Somos alunos do 8º Ano B, da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires e realizamos, durante os meses de outubro e novembro passados, uma pesquisa junto aos moradores do bairro Jardim Campo Verde I, com o objetivo de conhecer um pouco da história do lugar e saber como vivem e o que pensam seus moradores atualmente.

Queremos manifestar nossos cumprimentos ao Senhor e à sua equipe, pois percebemos que muitos moradores estão satisfeitos quanto à segurança e à atenção dispensadas ao lugar.

Mas, pudemos observar também, que os moradores reclamaram de problemas em vários pontos do bairro, como: motoristas e motociclistas trafegando em alta velocidade, fazendo muito barulho, rachas e “cavalinhos de pau”; reuniões de usuários de drogas à noite e até em plena luz do dia, debaixo de árvores, na praça e em algumas esquinas; pessoas que fazem uso de som alto até altas horas da noite.

Solicitamos, pois, que seja dada uma atenção maior ainda aos moradores desse bairro, com rondas ostensivas da PM, a fim de minimizar tais problemas, oferecendo mais segurança e conforto para as pessoas.

Certos de sua especial atenção, agradecemos.

Representantes dos alunos do 8º Ano B,
da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.

05 – Carta ao Secretário de Obras e Viação de Campo Verde

Campo Verde, 05 de dezembro de 2014.

Excelentíssimo Senhor

Augusto Marcos Molina Porto

Secretário de Obras e Viação de Campo Verde

Somos alunos do 8º Ano B, da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires e realizamos, durante os meses de outubro e novembro passados, uma pesquisa junto aos moradores do bairro Jardim Campo Verde I, com o objetivo de conhecer um pouco da história do lugar e saber como vivem e o que pensam seus moradores atualmente.

Queremos manifestar nossos cumprimentos ao Senhor e à sua equipe, pois percebemos que alguns moradores estão satisfeitos com a infraestrutura do bairro, mas também observamos que muitas pessoas estão reclamando de problemas que vêm dificultando a rotina dos moradores:

- Falta de sinalização (placas, faixas de pedestres, lombadas e rampas de acesso para cadeirantes) nas ruas e avenidas do bairro.

- Iluminação pública (alguns postes com lâmpadas acesas durante o dia, e outros com lâmpadas queimadas).

- Coleta seletiva não está sendo realizada com frequência, na data prevista (toda quarta-feira), e o lixo acaba sendo espalhado pelas ruas do bairro.

Solicitamos que seja dada uma maior atenção aos problemas acima citados a fim de minimizá-los e tornar a vida dos moradores do bairro ainda melhor e mais segura.

Certos de sua especial atenção, agradecemos.

Representantes de alunos do 8º Ano B,
da Escola Municipal Dona Maria Artemir Pires.