

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

**A REVALORIZAÇÃO DA PALAVRA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA
ESCOLAR.**

Belém

2015

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

A REVALORIZAÇÃO DA PALAVRA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Este projeto tem como Área de concentração: Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, sob a orientação do Prof^o. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Orientador: Prof^o. Dr. Thomas Massao Fairchild.

Belém

2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA- Belém-PA**

Oliveira, Silvana Bandeira, 1980-

A revalorização da palavra nas aulas de Língua Portuguesa : uma proposta de ação perante a violência escolar / Silvana Bandeira Oliveira ; orientador, Thomas Massao Fairchild. ---- 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Comunicação, Curso de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Elementar) – Belém (PA). 2. Língua portuguesa – Belém (PA) – Educação. 3. Ensino fundamental. 4. Subjetividade. I. Título.

CDD-22.ed. 469.07

SILVANA BANDEIRA OLIVEIRA

A REVALORIZAÇÃO DA PALAVRA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Federal do Pará.

Banca examinadora:

Prof.^o. Dr. Thomas Massao Farchild – UFPA

Prof.^a. Dra. Sulemi Fabiano Campos – UFRN

Prof.^a. Dra. Iaci de Nazaré Silva Abdon – UFPA

Prof.^a. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues – UFPA (Suplente)

Conceito:

Belém, ____ de _____ de _____

Dedico esta dissertação aos meus familiares. Em especial às minhas pequenas sobrinhas que sempre me fizeram rir com suas “histórias” ao longo desse período intenso e incansável de estudo e trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado mais essa oportunidade na vida. Agradeço a todos os responsáveis pela concretização do Curso Profletras/UFPA-2013 que acreditaram e se dedicaram durante todo o período em que juntos estivemos. Aos professores Alcides Fernandes, Marília Ferreira, Marilúcia Oliveira, Leila Mendes, Iaci Abdon, Thomas Fairchild, Fernando Maués, Sílvio Holanda e Maria de Fátima Nascimento por partilharem conhecimentos e experiências ao longo das aulas ministradas.

Às coordenadoras do curso, Marília Ferreira e Germana Sales, pela bravura de estarem à frente de um novo Programa de pós-graduação tão importante para os docentes que trabalham em sala de aula.

Agradeço em especial ao meu professor e orientador Thomas Fairchild, por seu conhecimento, confiança e pelos direcionamentos que se materializaram na presente pesquisa, resultado de um longo e proveitoso trabalho, que sem sua parceria e credibilidade poderia ter ganhado outros contornos.

Agradeço à minha mãe e à minha irmã, que me incentivam sempre a novas conquistas e que me apoiaram do início ao fim do curso. E mais uma vez, às minhas pequeninas, as quais enchem nossas vidas com muita alegria e travessuras.

Aos meus colegas do curso de Mestrado por partilharem experiências grandiosas de vida e de profissionalismo. Agradeço também aos meus colegas, professores da escola onde trabalho, e demais profissionais da escola que me auxiliaram, direta e indiretamente, a essa conquista. E não posso esquecer-me de agradecer aos alunos que participaram desta ação e se envolveram no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa durante o ano letivo em que desenvolvi a pesquisa.

Muito obrigada a todos!!!

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa se originou da decisão de fazer da linguagem um instrumento capaz de mediar situações permeadas por atos de violência vividos no contexto de uma escola pública municipal da periferia, na cidade de Belém/PA. Para fazer frente a isso, ocupamo-nos em criar oportunidades para tratar de assuntos que valorizassem o conhecimento dos alunos e que trabalhassem estratégias que se mostraram enfraquecidas nas relações mantidas no ambiente escolar. Desta forma, executamos aulas de Língua Portuguesa em quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2014. Inicialmente, trabalhamos a produção de narrativas e de paródias sobre a temática do carnaval, para identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como utilizar estratégias que promovessem o surgimento de posições subjetivas em seus discursos. Na sequência, desenvolvemos as atividades sobre enquetes, para as quais exploramos temas relacionados à vivência dos alunos a fim de obter informações acerca do universo estudantil para a promoção de outras ações pedagógicas. Em seguida, executamos as atividades sobre charges, a partir de um conteúdo que explorou temas que envolviam o espaço escolar, em que o conhecimento dos alunos esteve a serviço de uma produção criativa e subjetiva, como nas paródias. Posteriormente, trabalhamos a produção de textos descritivos que exploraram as brincadeiras populares do bairro, entre as quais, aquelas mais apreciadas pelos alunos em seu contexto extraescolar. Essas propostas promoveram a criação de espaços em que os alunos produziram discursos de forma às vezes mais subjetiva, a partir das contribuições de seus conhecimentos, assumindo, portanto, a palavra e responsabilizando-se por ela durante as aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa encontrou nas contribuições de Soares (1995), Rodari (1982), Geraldi (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008a, b) e Riolfi e Magalhães (2008) subsídios à construção do projeto de ensino. Esses estudos se direcionam para um fazer docente que favorece o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio de um trabalho de revalorização da palavra do aluno no ambiente de sala de aula. Durante o desenvolvimento da ação, o diário de campo foi utilizado para registro e reflexão das observações do educador nas aulas, bem como a recolha e digitalização das tarefas dos alunos envolvidos no processo. Para esta discussão, quatro conjuntos de atividades foram selecionados para análise e algumas conclusões foram elencadas. Além disso, criamos quatro categorias de avaliação, a saber: 1) procura por uma escuta, 2) “ética” de escrita, 3) criação de “efeitos estéticos” com a linguagem, e 4) Incidência de reescrita. Os dois primeiros critérios indicaram maior interação entre professor e alunos, e produções discentes com sinais de uma busca da criatividade e da singularidade de seus discursos, a partir de escritas que apontam a tentativa da construção de um texto próprio. Identificamos também a dificuldade apresentada pelos alunos nos dois últimos critérios de avaliação, uma vez que muitos alunos não conseguiram desenvolver a linguagem de forma estética e exercer o processo de reelaboração da escrita nas atividades. Destacamos ainda, a existência de algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como, por exemplo, a falta de assiduidade na realização nas tarefas e a existência de oscilação nos resultados das tarefas do mesmo aluno. Acreditamos que essa pesquisa nos permitiu ter uma visão mais concreta dos resultados alcançados pelos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa dentro do contexto vivenciado no espaço escolar em 2014.

Palavras-chave: Contexto de violência. Ensino de Língua Portuguesa. Revalorização da palavra.

ABSTRACT

This research emerged from the decision to make language a tool to mediate situations through acts of violence lived in a real context of public school, which belongs to the municipality of Belém/PA. So, we create opportunities to treat issues that value students' knowledge and, on the other hand, weakened strategies in their relationship within school environment. In this way, we taught classes in four different classes of 6th grade during the school year of 2014. Initially, we started working with narratives and parodies about the carnival theme in order to identify difficulties on students' work, and use strategies that promote the emergence of subjective positions in their speeches. Following, we developed activities about polls related to the students' knowledge to get information about their world to promote other educational activities. Then we work with cartoons within a topic that explored the school environment, as well as the students' subjective production in parodies. Subsequently, we work the production of descriptive texts that explored popular games of their neighborhood, including, those most appreciated by students outside the school. These proposals encouraged the creation of spaces in which students produced speeches sometimes more subjective, based on the cooperation of their own knowledge, taking therefore the word and responsibility for that during Portuguese classes. The research found the contributions of Soares (1995), Rodari (1982), Geraldi (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008a,b) and Riolfi and Magalhães (2008) support for construction of this teaching project. Studies are directed to make the teaching a support to the teaching-learning process in Portuguese through a revalorization of student's speech in the classroom. During the action plan the teacher registered and took notes about what happened in classroom in order to reflect on it. In addition, the teacher collected and wrote on the computer the tasks the students involved. To further discussion, four sets of activities were picked out to be analyzed and some considerations were listed. Besides, we created four categories of assessment, namely: 1) look for a listening, 2) "ethics" of writing, 3) creation of "aesthetic effects" with the language, and 4) rewriting incidence. The first two criteria indicated greater interaction between the teacher and the students, and students productions with signs of a search of creativity and singularity of their speeches, through writings that point out an attempt to build their own text. We also identified the difficulty of the students in the last two criteria of assessment, since many students failed to develop the aesthetic language form and exercise the rewriting process of these activities. We also point the existence of some difficulties in the teaching-learning process of Portuguese Language, such as the lack of attendance at the performance the tasks asked and the existence of oscillation on the results of the tasks of the same student. We believe this research allowed us to have a more concrete view of the results achieved by students in the teaching-learning process in the Portuguese Language within the context lived in the environment school in 2014.

Keywords: Violence context. Portuguese Language Teaching. Word revaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Enquete produzida por A.L, turma T-2.....	91
Figura 2 – Enquete produzida por J. L, turma T-2.....	92
Figura 3 – Enquete produzida por E. B. M, turma T-1.....	93
Figura 4 – Enquete produzida por M. G. M, turma T-4.....	93
Figura 5 – Charge produzida por R.J, Turma T-4.	102
Figura 6 – Charge produzida por A.C, Turma T-2.....	103
Figura 7 – Charge produzida por R.D, turma T-3.....	104
Figura 8 – Charge produzida por A.T, turma T-1.....	105
Figura 9 – Charge produzida por P.G.M, Turma T-1.....	106
Figura 10– Charge produzida por E.N, Turma T-1.....	106
Figura 11– Charge produzida por R.D, Turma T-3.....	135
Figura 12– Charge produzida por A.C, Turma T-1.....	140
Figura 13– Charge produzida por A.C, Turma T-1.....	141
Figura 14-Trecho da atividade 03 sobre charge.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	16
1.1 Violência escolar- Um pouco da história.....	16
1.2 O conceito de violência escolar.....	19
1.3 O contexto do bairro.....	23
1.4 Descrição da estrutura física da escola.....	25
1.5 A violência escolar na instituição de ensino.....	28
1.6 As ações pedagógicas na escola.....	33
2 O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA.....	37
2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	37
2.2 Prática docente em uma concepção interacionista da linguagem.....	42
2.3 Atividades em sala de aula: Um trabalho sobre a linguagem.....	47
2.4 Proposta de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.....	51
3 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	55
3.1 Aulas de Língua Portuguesa 1: Narrativa sobre carnaval e paródia de marchinha.....	56
3.2 Aulas de Língua Portuguesa 2: Leitura e produção de enquetes.....	59
3.3 Aulas de Língua Portuguesa 3: Leitura e produção de charges.....	63
3.4 Aulas de Língua Portuguesa 4: Textos descritivos sobre as brincadeiras populares do bairro.....	65
4 A PALAVRA COMO “MOEDA DE TROCA” NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	71
4.1 Análises das atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa.....	71
4.1.1 Análises dos textos narrativos sobre o tema “carnaval”.....	71
4.1.2 Análises das paródias.....	81
4.1.3 Análises das enquetes.....	87

4.1.4 Análises das charges.....	94
4.1.5 Análises dos textos descritivos sobre as brincadeiras populares do bairro.....	107
4.2 Discussão sobre o desempenho dos alunos nas turmas T-3 e T-4.....	113
4.3 Mostra da trajetória do processo de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos uma proposta de ensino de Língua Portuguesa desenvolvida no contexto educacional de uma escola pública municipal¹, situada na periferia de Belém/PA. Nossa proposta, embasada na concepção interacionista da linguagem, buscou desenvolver práticas pedagógicas em um contexto fortemente marcado pelo signo da violência, seja em termos concretos, seja no próprio imaginário que permeia as relações entre os atores que pertencem à instituição.

Nesse contexto, trabalhamos textos narrativos e textos parodísticos sobre o tema do carnaval, em que procuramos diagnosticar o nível de produção escrita dos alunos; bem como trabalhar a criatividade e a subjetividade presente em seus discursos. Desenvolvemos atividades sobre charges, as quais também trabalharam a criatividade e a subjetividade dos alunos, a partir de temas que envolveram o cotidiano escolar. Para conhecer um pouco mais sobre o universo dos estudantes, a realização de enquetes nos forneceu informações que serviram de pretexto para a produção de outras de atividades em sala. Trabalhamos ainda a produção de textos descritivos, em que os alunos trataram da descrição de brincadeiras de rua mais apreciadas de seu bairro.

Essas atividades, aliadas à ideia de humor e de ludicidade, tiveram por objetivo tornar os conhecimentos e as palavras dos alunos do 6º ano² objeto de ensino, oportunizando esses estudantes a assumirem a palavra, criticamente e subjetivamente, reconhecendo a contribuição de seus saberes e experiências para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

As razões que justificaram a execução desta proposta estiveram ancoradas nas dificuldades de se conduzir atividades pedagógicas de Língua Portuguesa diante de conflitos permanentes vivenciados em sala de aula durante o ano letivo de 2013. Esses atos culminaram, muitas vezes, em agressões físicas e verbais que prejudicaram o andamento das atividades realizadas em sala e interferiram na aprendizagem dos alunos. Esse diagnóstico decorreu de minhas observações e de relatos de muitos professores que presenciaram situações parecidas durante a promoção de suas ações pedagógicas neste ano letivo.

¹ Em nossa pesquisa, o nome e o local da escola não serão mencionados como forma de preservar o espaço e os atores sociais que dele fazem parte.

² 6º ano do Ensino Fundamental de 9º anos.

Para o desenvolvimento da proposta nos ocupamos em entender melhor a violência escolar que envolve os ambientes educacionais e se instaura no processo de ensino. Constatamos que violência não se configura apenas em atos de agressão física, mas em outras pequenas ações, para as quais, nem sempre, as escolas estão preparadas para identificar, o que permite sua instalação gradativa no cotidiano escolar.

Essa visão nos permite partilhar do conceito de violência abordado por estudiosos, os quais incluem

no conceito atos que não são necessariamente passíveis de sanção penal ou possam passar despercebidos pelo sistema jurídico. Incivildades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas. Assim, a violência é entendida como aquela que aniquila os corpos e arruína mentes dos indivíduos (ZALUAR & LEAL, 2001 *apud* ABRAMOVA Y, CUNHA, CALAF, 2009, p.21).

Entendemos, a partir desse conceito, que a violência abrange todos e quaisquer comportamentos danosos, de caráter físico ou não, que afetam aquele que a sofre. Neste sentido, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) classificam as ações de violência em três categorias: violência dura, microviolências ou incivildades e violência simbólica, as quais serão abordadas com mais detalhes no desenvolvimento da pesquisa.

Visto que tais manifestações estiveram presentes, ao longo de 2013, no cotidiano da escola pesquisada, procuramos buscar meios de tornar o ambiente de sala de aula favorável ao processo de ensino-aprendizagem, por meio de práticas em que os alunos se tornassem coparticipantes deste processo, de modo a desenvolver sua aprendizagem no espaço escolar durante o ano letivo de 2014.

Esta necessidade nos levou a acreditar que a revalorização do saber e da palavra dos alunos contribui para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa e contribui para que outras relações se formem no espaço de sala de aula- as quais se mostram enfraquecidas em determinadas instituições de ensino, permitindo que manifestações conflituosas se instaurem no processo educativo.

Nossa proposta teve sua base teórica fincada nas ideias de alguns autores da área da linguagem, entre eles, Geraldi (1997, p.25), que percebe o trabalho com a linguagem como um trabalho não alienado, “entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo”. Por meio desse trabalho, pensamos que os alunos da escola mencionada passaram a sujeitos que atuaram sobre a linguagem, fazendo suas próprias escolhas dentro dos usos que a língua oferece, sendo sujeitos convidados a assumir a

palavra porque tiveram o que dizer e razões para fazer, como ressalta Riolfi (2008b). Assim, o ensino em Língua Portuguesa passou a ter um para quê e um para quem, fazendo da linguagem um instrumento de participação social.

A partir dessas reflexões nos encaminhamos à apresentação da estrutura do trabalho, o qual está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo tratamos das noções teóricas sobre a violência escolar, as quais são importantes para contextualizar o desenvolvimento do trabalho. Abramovay *et al.* (2002), Abramovay; Rua (2003), Abramovay; Cunha; Calaf (2009), Sposito (2001), Charlot (2002), Debarbieux (2001, 2002), Belintane (1998) e Priotto (2008) são os autores responsáveis por tais considerações. Adiante discursamos sobre o lócus da pesquisa - uma escola municipal na periferia de Belém. Fizemos um levantamento de suas condições externas e internas para analisamos, a partir da abordagem realizada pelos estudiosos mencionados, as situações de violência presenciadas no espaço escolar. Posteriormente, apresentamos ações pedagógicas que podem auxiliar no gerenciamento de tais situações nos ambientes escolares.

No segundo capítulo abordamos direcionamentos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula. Para isso, discorremos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, discutimos o ensino de Língua Portuguesa como prática docente embasada em princípios interacionistas e, na sequência, abordamos as atividades em sala de aula decorrentes dessas ações. Essas reflexões se apoiaram nos estudos de Soares (1995), Rodari (1982), Geraldi (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008a, b) e Riolfi e Magalhães (2008). Em seguida, apresentamos a proposta de ensino baseada nos autores supracitados, que buscou contribuir para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir de uma ação em que o objetivo foi levar o aluno a assumir a palavra, tornando-se sujeito de seus discursos.

No terceiro capítulo apresentamos as descrições de quatro conjuntos de atividades embasados nesta proposta, os quais foram executados ao longo do ano letivo de 2014 em quatro turmas do 6º ano na escola em questão.

No quarto capítulo realizamos a análise partir da coleta de dados advinda da execução desses conjuntos de atividades. Primeiramente, apresentamos as reflexões sobre as produções textuais, orais e escritas, dos participantes. Em seguida, promovemos uma breve discussão sobre o desempenho dos alunos das turmas T-3 e T-4. Ao final, apresentamos a trajetória do processo de aprendizagem de quatro alunos do

6º ano, cada um de uma turma diferente, no intuito de refletir sobre os resultados alcançados por esse educandos ao final do ano letivo.

Na sequência apresentamos as considerações finais, as referências utilizadas na pesquisa e os anexos que constituíram as propostas executadas em sala de aula, a fim de reforçar nossas ideias, por acreditarmos que a discussão levantada ao longo deste trabalho não se encerra em nossa pesquisa, haja vista sua importância para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contextos parecidos ao da escola pesquisada.

1 VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo discutimos a noção de “violência escolar” tal como é vista por diferentes autores ligados às Ciências Sociais, à Psicanálise e à Educação. As características desse tipo de violência e suas manifestações também são aspectos abordados na pesquisa.

Para desenvolvimento do presente trabalho, baseamo-nos em estudos de Abramovay *et al.* (2002), Abramovay; Rua (2003), Abramovay; Cunha; Calaf (2009), Sposito (2001), Charlot (2002), Debarbieux (2001, 2002), Belintane (1998) e Priotto (2008). Tais autores constituem a base teórica do assunto em destaque, cuja divisão se apresenta por meio de cinco importantes partes, as quais seguem abaixo.

Na primeira seção, discorremos sobre o percurso histórico da violência escolar em níveis nacional e internacional. Já na segunda parte do capítulo, refletimos sobre o conceito de violência e suas variáveis, buscando traçar um panorama sobre o assunto. Abordamos, na sequência, a situação do entorno da escola pública onde se desenvolveu pesquisa, sua constituição e as condições do lugar, as quais influenciam diretamente na vida das pessoas daquela comunidade. Na quarta seção descrevemos as condições da estrutura física dessa escola. No quinto item, analisamos a violência presente nesta instituição de ensino e em seu entorno, a partir das discussões teóricas dos estudiosos anteriormente elencados. E por último, abordamos a promoção de ações pedagógicas, as quais primam por um envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão de estratégias que visam trabalhar maneiras de mediação dos conflitos nos espaços escolares.

1.1 VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM POUCO DA HISTÓRIA

Os atos de violência têm atingido as escolas na contemporaneidade. O espaço se tornou palco onde o exercício de práticas violentas entre os atores dessa comunidade desgasta o convívio escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem complicado e, às vezes, impossível.

As sociólogas Abramovay e Rua (2003) se referem à violência escolar como um assunto não tão recente. Segundo as autoras, essa questão ganhou espaço e vem sendo

discutida desde a década de 50, quando os EUA iniciaram suas pesquisas e revelaram as mudanças por que esse tipo de violência passou. Tais mudanças incluíram a inserção de armas no ambiente escolar, a disseminação do uso de drogas e a expansão das gangues, bem como a incorporação do espaço escolar e seus arredores por áreas onde a violência urbana é uma realidade.

Charlot (2002) concorda com as autoras ao afirmar que a violência escolar não é algo novo. As formas de manifestações é que são novas e em alguns casos muito mais graves como, por exemplo, o homicídio, o estupro e as agressões com armas, o envolvimento de estudantes cada vez mais jovens em atos de violência (alunos de 8 a 13 anos), o aumento do número de ‘intrusões externas’ nas escolas (grupos de jovens que vem acertar contas, um pai ou uma mãe que vem vingar uma injustiça sofrida por um aluno, etc.) e, por fim, pequenos atos repetitivos sofridos por profissionais da escola, os quais não são violência em si, mas devido à frequência, produzem um estado de sobressalto.

No Brasil, segundo Sposito (2001), as pesquisas relacionadas à violência escolar ganharam espaço a partir de 1980, com o interesse de pesquisadores da área de Ciências Sociais e especialistas da Educação. Os tipos de violência encontrados, nesse período, retratavam as ações contra o patrimônio, conforme afirma Sposito (2001, p. 04):

(...) o tom predominante era o de expor as precárias condições dos prédios quanto aos equipamentos mínimos de proteção. Eram denunciadas, também, as constantes depredações dos edifícios e invasões, observadas nos períodos ociosos, em especial nos fins de semana. A cidade de São Paulo constitui um bom exemplo da disseminação das demandas de segurança nos estabelecimentos situados em regiões periféricas. As reivindicações dirigidas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, no início dos anos 1980, reuniram professores, alunos e pais que buscavam melhores condições de funcionamento das unidades escolares. As respostas, em geral, resultavam em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, etc. Nesses primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da ideia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. Tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Após esse período, a partir de 1990, os estudos se concentraram em assuntos referentes à intensificação das agressões entre os alunos. Segundo comentário do mesmo autor,

(...) é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. (2001, p.08).

(...) um padrão de sociabilidade entre os alunos, marcado por práticas violentas – físicas e não físicas – ou incivildades que se espraiam para além das regiões e estabelecimentos situados em áreas difíceis ou precárias, atingindo, também, escolas particulares destinadas a elites. (2001, p.13).

Cabe destacar, ainda, que

a constante exposição na mídia de casos de violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, dentro dos estabelecimentos escolares também foi responsável pelo aumento da atenção dada às escolas como receptáculos, vítimas e produtoras de violências. (ABRAMOVA Y; CUNHA; CALAF; 2009, p. 19).

Dentro desse contexto, o tema violência escolar ganha repercussão e emerge como uma das grandes preocupações para aqueles que veem a escola se distanciando da função de promover uma educação qualitativa, cuja finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 09), conforme o artigo 2º da legislação educacional, mais precisamente da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual versa sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional. A escola, portanto, passa a ser vista como uma instituição impotente diante de atos violentos ocorridos em seu interior e em seu entorno.

Contudo, não devemos esquecer que a violência escolar não se limitou aos conflitos praticados pelos alunos, seja contra seus pares ou contra o patrimônio. A literatura registra também situações de conflitos de professores contra os estudantes. Como mostra Abramovay e Rua (2003, p.21):

A percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos.

Neste capítulo, nossa abordagem faz referência às manifestações de violência produzidas pelos atores da escola, sem deixar de ressaltar, é claro, a influência de fatores que fomentam tais manifestações.

1.2 O CONCEITO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Segundo os pesquisadores interessados no assunto, existe certa dificuldade de conceituar o termo “violência”, pois o seu significado pode variar. “Sua definição se assenta sobre seu caráter variável, segundo o contexto, a história ou a situação social” (DEBARBIEUX, 2001, p. 164). Porém, há um consenso entre os discursos dos pesquisadores: a atenção que precisa ser dada à violência física presente nas escolas e a outras formas de violência nelas existentes. Em outras palavras, a violência, seja de caráter físico ou não, é um fato concreto dentro das escolas, mas apenas sua constatação não basta para entendê-la, é preciso identificar suas manifestações para compreender seu conceito.

A ampliação do termo é o caminho mais indicado para entendê-la, pois as imprecisões teóricas tendem a diminuir, afirmam os especialistas sobre o assunto.

‘Definir’ a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de ‘violência’ pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado (DEBARBIEUX, 2001, p. 164).

Neste sentido, Abramovay e Rua (2003) discorrem sobre a ampliação do conceito de violência, em especial, o de violência escolar, expondo a classificação proposta por Charlot (1997), o qual identifica três níveis:

- A violência, materializada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- As incivildades referentes a humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- A violência simbólica ou institucional: na qual o aluno percebe o ensino como um desprazer, por estudar conteúdos alheios aos seus interesses, violências na relação de poder entre professores e alunos, entre outros.

Com base nessa classificação, as incivildades ocorridas no ambiente escolar têm sido alvo do estudo. Dûparquier e Debarbieux (1999,1998 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2003), que se debruçaram sobre esse tipo de violência, acrescentam outras informações a respeito. Debarbieux entende a incivildade como violências antissociais e antiescolares, atos que os professores não veem e cujas vítimas não são identificadas. Dûparquier, por sua vez, enumera uma série de atos que incluem os pequenos delitos

contra objetos e propriedades, as intimidações físicas e verbais, o descuido com o asseio de áreas coletivas, a ostentação de símbolos de violência e alguns atos ilícitos.

No que tange à violência abordada por Charlot, ela também recebe outra denominação, “violência dura”, atos e episódios que podem causar danos irreparáveis aos indivíduos, daí a necessidade, para o autor, de intervenção estatal (ABRAMOVAY, 2006 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). No que se refere à violência simbólica discutida pelo mesmo autor, há a necessidade de se acrescentar que, além desta ser a manutenção de relações de poder entre os indivíduos, é também “uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação” (ABRAMOVAY, 2006 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 25).

A partir dessa classificação é possível dizer que a escola é uma das instituições em que as manifestações de violência supracitadas se apresentam, ganhando forma nas relações interpessoais diárias e influenciando o processo de aprendizagem. Porém não podemos esquecer que essas manifestações têm suas causas, as quais não são discutidas profundamente pelos autores, mas que não podem passar despercebidas, uma vez que tais motivações contribuem para as ocorrências de atos violentos no espaço escolar. A própria falta de uma estrutura física adequada, somada a carências de recursos humanos e materiais, entre outras, a que os alunos estão submetidos poderiam ser uma das causas de atos de violência.

A partir das reflexões realizadas sobre o significado de violência, é possível

incluir no conceito atos que não são necessariamente passíveis de sanção penal ou possam passar despercebidos pelo sistema jurídico. Incivilidades, agressões verbais, humilhações e violência simbólica, dessa forma, entram para o rol de atitudes que podem ser consideradas violentas. Assim, a violência é entendida como aquela que aniquila os corpos e arruína mentes dos indivíduos (ZALUAR; LEAL, 2001 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p.21).

Uma vez ampliado o seu conceito, a violência escolar deve, segundo os autores, ser analisada sob o ângulo dos fatores de natureza externa (exógena) ou interna (endógena) à escola. Tais variáveis contribuem para que ela se manifeste no ambiente escolar. Abramovay e Rua (2003) enumeram alguns fatores pertencentes a essas variáveis.

As variáveis exógenas dizem respeito ao bairro onde a escola se localiza, sistema econômico, falhas de familiares ou das políticas públicas, questões de gênero e relações

raciais. Aquelas consideradas endógenas estão relacionadas ao grau de organização ou desorganização local, a idade e a série dos estudantes envolvidos, regras e disciplinas propostas em projetos pedagógicos, o comportamento dos professores em relação aos alunos e a prática educacional em geral.

As variáveis citadas pelas sociólogas podem ser mais bem percebidas no artigo “O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus”, de Belintane (1998). O autor narra suas experiências em duas escolas de São Paulo, uma pública e outra privada, ambas tomadas por manifestações de violência. Belintane discute sobre a interferência de fatores externos e internos no processo educativo das escolas em que exerceu a função de professor.

Na escola pública situada na periferia, o autor descreve alguns alunos considerados violentos e diferencia a natureza da violência exercida por eles:

o ‘Genião’, um Eugênio, cuja fama provém de sua coragem de interromper as aulas, desacatar as ordens, ameaçar professores, coordenadores e diretores. Foi ele o notável aluno que botou fogo nos papéis da lata de lixo, transformando-a numa tocha e com ela nas mãos, rindo, desvairadamente, correu atrás de Soraya, [a professora de Língua Portuguesa] fazendo resvalar línguas de fogo nas nádegas de nossa estrepante. Nessa escola, ainda é fraco, ainda é aluno, está dentro da escola, frequenta as aulas e tem até cadernos e livros (...). Díficeis mesmo eram a Fininha e o Casé: ambos eram da escola e ambos, cada um a sua maneira, lideravam uma gangue do tipo faz-tudo – assalto a ônibus, a bares e padarias, tráfico de cocaína e fumo (o crack ainda não era popular, nessa época). Casé, quando chegava na escola, quase todos o temiam (...) O mesmo ocorria com Fininha, que era uma franzina garota de 15 anos (...) Fininha prendeu todos os professores numa sala, liberou os alunos, teve uma conversa arrasadora com todos, ofendeu, gritou, deu um tiro no chão e após fazer com que todos abaixassem a cabeça e se ajoelhassem diante dela, liberou-os e decretou fim de expediente na escola. (BELINTANE, 1998, p. 22).

Percebemos por meio da descrição do comportamento dos alunos que, embora Genião seja autor de ações violentas, este permanece dentro de um pacto simbólico, pois “ainda é aluno, está dentro da escola, frequenta as aulas e tem até cadernos e livros”; porém, quando o assunto são as ações de Fininha e de Casé, verificamos o desmanche desse pacto, uma vez que suas atitudes evidenciam a impossibilidade de qualquer acordo com a instituição escolar.

Nesse contexto, a violência simbólica, a qual é responsável pela manutenção de poder entre os indivíduos, cujas normas, regras e hierarquias sociais são obedecidas sem contestação, não chega a se instaurar porque é “atropelada” por outra violência que vai direto ao corpo físico – mais próximo da “violência dura”, uma vez que Fininha e Casé

se ocupam em promovê-la, pois “cada um a sua maneira, lideravam uma gangue do tipo faz-tudo – assalto a ônibus, a bares e padarias, tráfico de cocaína e fumo (...)”, indo Fininha mais além, ao prender todos os professores numa sala, etc.

Segundo o autor, “na ‘escola do (quase que eu) morro’, a escola pública da periferia, há muitos fatores sociais e psíquicos que levam à exacerbação da investida agressiva” (BELINTANE, 1998, p.28). Entre eles: a carência de bens sociais, como a moradia, as condições de higiene e saúde, o acesso a direitos, às condições dignas de trabalho e exercício da cidadania.

Portanto, há, claramente, nas palavras de Belintane, a incorporação da violência advinda de fora da instituição. “Os arredores da escola, o bairro, os morros, as periferias andam mesmo transbordando suas violências sobre a escola e sufocando as possibilidades de exercício ‘da didática’” (BELINTANE, 1998, p. 27).

Assim, os fatores sociais e psíquicos anteriormente mencionados reúnem condições para que comportamentos “rebeldes”, como os de Casé e Fininha emerjam, impedindo qualquer possibilidade de *pacto social*, instaurando “pactos mais bárbaros, mais propensos ao domínio de territórios e de grupos pelo uso da força bruta” (BELINTANE, 1998, p.29). A escola acaba se transformando no palco onde valores e expectativas diferentes irão se chocar, trazendo à tona necessidades primárias à sobrevivência humana, as quais fogem as rédeas da escola pública.

A outra escola, na qual o autor narra sua experiência, é chamada por ele de ‘escola do padre’. Ele a descreve da seguinte maneira:

A escola é tradicional (...) com alunos perfilados em carteiras emendadas (...) De vez em quando uma ou outra indisciplina, um desacatozinho, que é prontamente punido pelo Padre Diretor e repellido pela família (...). No entanto, (...) os alunos do terceiro (3º colegial) marcam esse ano terminal, esse fim da ‘passagem’, com um vigoroso ‘quebra-quebra’ (...) atiram carteiras nos vitrôs, quebram lustres, queimam cadernos e livros, liberam os extintores e mangueiras de incêndios (...). Esse ‘quebra-quebra’ acaba em B.O., com a convocação urgente dos pais, soma dos prejuízos, advertências e suspensões – às vezes, uma ou outra expulsão para aqueles que têm antecedentes no prontuário. Os pais fecham um acordo final com os padres, fecham-se as contas, rateiam-se os prejuízos e todos partem felizes para a festa de formatura, que ocorre num bom buffet e que conta até com a presença de políticos importantes e personalidades da mídia (BELINTANE, 1998, p.24-25).

Neste caso, segundo o autor, a violência, corporificada pelos atos de quebra-quebra do 3º colegial, apresenta-se como uma resposta a fatores impostos por uma pedagogia tradicional: “o denso conteúdo tradicional, a moral religiosa, a ameaça da

reprovação, a autoridade e o autoritarismo dos educadores correlacionados à autoridade e ao autoritarismo dos pais” (BELINTANE, 1998, p.30).

Assim, as manifestações de violência nesse espaço demonstram que os fatores internos precisam ser revistos- talvez, a busca por uma pedagogia mais dinâmica pautada em novos paradigmas consiga reordenar a relação educativa presente no espaço. Em todo caso, trata-se de um exemplo de violência simbólica (exercida, sobretudo, pela escola) que tem como resposta um “arroubo” de violência dura – mas um arroubo que não chega a destruir as relações de poder instauradas, funcionando mais como compensação momentânea, como uma “válvula de escape”.

Por meio dos exemplos acima, é possível perceber a contribuição das variáveis externas e internas para o estremecimento dos pilares das relações educacionais nas instituições escolares mencionadas. Essa ilustração acaba mostrando que a violência tem sua história e não aparece inesperadamente. Portanto, “ela é previsível, foi construída socialmente” (DEBARBIEUX, 2002, p. 82).

Precisamos pensar ainda que as variáveis apresentadas por Abramovay e Rua (2003) não podem ser consideradas tão dicotômicas quanto mostram as autoras, pois os fatores que as constituem fazem parte de um mesmo processo dentro da sociedade. E para além de suas influências, tais variáveis podem ser entendidas como violências quando as próprias estruturas das sociedades as promovem contra os indivíduos que a formam, contribuindo para o aumento de quadro de desigualdade social. O que nos faz acreditar que a ausência ou a precariedade do poder público em oferecer bens que proporcionem melhores condições de vida a grande parcela da sociedade alimentam ainda mais as situações conflituosas ocorridas no local, as quais acabam por se transformar em manifestações de violência que alcançam também a escola.

1.3 O CONTEXTO DO BAIRRO

As escolas da rede municipal de Belém se concentram, em sua maioria, nos bairros periféricos, buscando atender a comunidade dessas localidades e suas adjacências. Em poucas situações, as instituições se encontram em áreas centrais da cidade. A escola municipal pesquisada faz parte desse conjunto de escolas situado fora da área central.

A escola, assim como muitas da Região Metropolitana de Belém, tem vivenciado, em seu espaço, as consequências resultantes da violência urbana, a qual é uma constante no bairro. Contudo, há de se relativizar essa situação, pois, segundo Charlot (2002) existem bairros que são considerados violentos, mas que apresentam escolas onde há pouca ou nenhuma violência. Porém, esse não é o caso da escola analisada. Sua situação merece destaque por envolver todas as instituições (família, escola, igreja, etc.) e os atores sociais presentes nessa parte da cidade, de maneira direta ou não.

A escola tem suas dependências e arredores influenciados pela violência que, atualmente, tem se fortalecido devido à fragilidade de políticas de segurança pública que operem no sentido de reverter o quadro existente, não somente na região metropolitana, mas no país como um todo.

O entorno da escola é marcado por histórias de violência das mais diferentes ordens, as quais vão desde as situações de roubo a realização de assassinatos. Assim, o bairro, onde está situada a instituição, é uma das áreas consideradas críticas da Região da Metropolitana de Belém com relação à segurança, pois apresenta um alto índice de criminalidade. Todos os dias, jornais impressos e televisivos estampam fatos de natureza violenta ocorridos no local.

As incursões policiais nessa área fazem parte da realidade da comunidade. Essas atividades constantes são formas de tentar combater a violência, a qual inquieta os moradores daquela localidade, professores, alunos e demais funcionários da escola, situada no coração do bairro.

Esses fatos fazem referência à questão da incorporação do espaço escolar e seus arredores por áreas de violência urbana, uma das mudanças enumeradas pelas sociólogas Abramovay e Rua (2003) ao tratarem da questão da violência. Nesse sentido, a escola deixa de ser e ter suas imediações protegidas, sendo alcançada pelo cotidiano violento da cidade, e acaba, perdendo, aos poucos, a credibilidade diante da comunidade.

É claro que essa crescente onda de violência urbana não ocorre por acaso, ela é resultado de um processo histórico e tem suas motivações para uma implantação mais acentuada em determinadas áreas da cidade, como por exemplo, a situação deste bairro.

As fortes migrações ocorridas no final do século XX, provocadas pelo processo de exploração econômica na Amazônia, incentivaram o crescimento urbano em determinadas áreas da região Norte e Belém é uma dessas áreas. Os migrantes

esperavam encontrar aqui uma melhor qualidade de vida. (RIBEIRO E PROST, 200-). Dentro desse cenário de ocupação, o acesso da população mais carente a essa qualidade de vida foi pequeno e excludente, uma vez que uma grande parcela não foi atingida por essa melhoria, cabendo à população excluída lutar por sua sobrevivência na zona urbana. Daí, as áreas ocupadas se resumiram às localidades próximas ou no entorno de bacias hidrográficas da região belenense, conhecida como baixadas, as quais, sem infraestrutura e saneamento suficiente, foram ocupadas de maneira desordenada por essa população migrante. O bairro em questão é um dos bairros localizado nas baixadas. (RIBEIRO E PROST, 200-).

Anos mais tarde, essa área fez parte de um projeto de macrodrenagem, cujas mudanças trouxeram alguns benefícios aos seus moradores. Porém, segundo pesquisa realizada por MUNIZ *et al.* (2007, p 11.), sobre a influência do projeto de macrodrenagem na vida dos moradores do local, entre os fatores apontados como sendo aqueles de risco à saúde dos moradores do bairro estão “situações de violência (assalto, gangues e outros), problemas sanitários e ambientais (ratos, lixo, mosquitos), o que evidencia um quadro socioambiental de características inóspitas para a comunidade local”.

Esses fatores, somados a (má) qualidade de outros elementos socioeconômicos e culturais, como o emprego, renda, moradia, educação, saúde, lazer, etc. podem ser indícios para o agravamento da realidade de violência instalada no local, causando transtornos ainda maiores à comunidade daquela área.

1.4 DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

A escola, onde se desenvolveu a presente pesquisa, é instituição é uma das maiores da rede municipal de Belém. O estabelecimento atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na época da pesquisa, a escola funcionava em três turnos- manhã, intermediário e tarde. No turno da tarde, concentrava-se o Ensino Fundamental II- 6º ao 9º ano e duas turmas do Fundamental I-5º ano. Atualmente, a escola atende apenas no turno da manhã e da tarde. No segundo turno, as salas destinam-se a cinco turmas do Fundamental I e nove do Fundamental II.

A esta escola somam-se outras duas instituições no bairro- Uma creche, que atende crianças da educação infantil em período integral, e outra escola municipal, que recebe alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, divididos em quatro turnos.

A escola apresenta uma estrutura térrea e ampla, dividida em três blocos. No primeiro bloco, ao lado direito de quem adentra o espaço, existem, respectivamente, a diretoria, a secretaria e o laboratório de informática. Ao lado esquerdo há a sala dos professores, o banheiro de todos os funcionários, a dispensa e a sala da coordenação. No segundo bloco há os banheiros dos alunos na parte da frente, as quatorze salas de aula nas laterais e, ao fundo, duas salas de aula e a biblioteca. Este bloco ainda conta com uma área aberta situada ao seu centro, uma espécie de quadra ou pátio interno e descampado.

Neste espaço os alunos se reúnem constantemente, conversam, brincam, correm e se divertem quando estão fora de sala. O problema é que todo esse movimento atrapalha o andamento das aulas, devido ao barulho produzido, o qual atinge as salas que ficam no entorno desse pátio. Em junho de 2013, o pátio se tornou palco de intensas bombas, que foram jogadas durante todo o período junino, tirando o sossego de toda a escola. Embora tais episódios se repetissem diariamente, a direção da escola nunca descobriu seus autores.

No terceiro bloco há o refeitório e a cozinha. Nesse espaço é servido o lanche, momento tão aguardado por muitos. Esses três blocos estão separados por grades. Além das grades que separam os blocos, todos os espaços, da diretoria até a última sala, possuem grades, com algumas poucas exceções.

Entretanto, a grade que separa o primeiro e o segundo bloco é aquela que causa mais desconforto a professores e alunos, pois em horários de pico, como no intervalo, por exemplo, os estudantes não transitam para além desse espaço. A um funcionário cabe à tarefa de fechar a grade, o que impede a passagem dos discentes para o primeiro bloco. Segundo o corpo técnico da escola, essa medida é necessária para evitar a fuga dos alunos do espaço escolar.

Tal medida é contestada por professores, porque os educandos, impedidos de sair, muitas vezes, ficam pelas dependências do bloco buscando outras formas para passar o tempo. Além do mais, a medida adotada pode trazer outros riscos, se levarmos em consideração a possibilidade de ocorrência de acidentes nesse espaço.

Embora escola apresente uma estrutura bem ampla, seu espaço está deteriorado, com quadros quebrados, salas com portas quebradas, grades arrebitadas e paredes

riscadas, goteiras em excesso, forros abertos, banheiros precários, carência de bebedouros, entre outros. Essa realidade incomoda aos educandos, que questionam o espaço onde estudam, querendo promover passeatas para chamar atenção das autoridades para os problemas que vivenciam no ambiente.

Ao sair das dependências da escola, mas ainda dentro da instituição, ao lado direito, existe a quadra de esportes, um lugar amplo e coberto, revestido por um alambrado para impedir a entrada de estranhos. Este espaço também possui um portão com grade. O local é utilizado por moradores como área de lazer, após o expediente de aula do último turno. Ao lado esquerdo da escola há o estacionamento, onde ficam os carros de professores, de coordenadores e da diretora. Todo esse ambiente é cercado por muros bem altos.

Os portões de saída são de chapa de ferro com uma janelinha em um deles, por meio da qual os vigilantes ficam atentos aos acontecimentos nos arredores. Esses profissionais, às vezes, recebem recados de ameaças à escola, e a direção, por sua vez, aciona o policiamento local para fazer a segurança do espaço.

Essa atmosfera rondou a instituição durante todo o primeiro semestre de 2013 e algumas ocorrências desse tipo foram registradas no segundo semestre. Diante dessas ocorrências, os veículos que saíam da escola eram escoltados por policiais até a saída do bairro e a escola terminava suas atividades mais cedo. No início de ano letivo de 2014, algumas vezes, as viaturas estiveram na escola para dar esse tipo de apoio.

O corpo técnico, quando indagado sobre a presença de policiais no ambiente, evitou comentar as motivações, alegando ser procedimento de rotina, porém funcionários antigos afirmam que policiais na escola são motivo para preocupação. Dentro dessa realidade, a escola vem investindo em uma proteção maior a sua estrutura física: as grades, os portões de ferro e os muros altos pertencentes à estrutura física da escola, bem como a presença policial são tentativas encontradas pela instituição para se proteger da violência dos arredores.

1.5 A VIOLÊNCIA ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Em janeiro de 2013, quando passei a trabalhar na escola, ouvi diversos relatos sobre a violência que ronda o local. Segundo professores e funcionários, o turno da noite foi extinto devido às situações de violência, como roubo, assalto, agressão, uso de

drogas, ameaças de invasões à escola, etc. que se intensificavam nesse período do dia e ameaçavam tanto alunos quanto professores. Esta medida foi considerada paliativa, pois não trouxe tranquilidade para o espaço, haja vista que os demais turnos também sofrem com a violência no bairro. O turno da tarde, na época de nossa pesquisa, por exemplo, tinha sua saída adiantada em 30 minutos: todos saíam da escola às 18: 30 por motivos de segurança. Hoje, devido ao término do turno do intermediário, o turno da tarde encerra às 17: 45.

A título de exemplo sobre o tipo de situação vivenciada no entorno da escola, no início do ano letivo de 2013, o veículo que fazia o transporte dos professores até a escola foi assaltado. O motorista e a professora tiveram seus pertences roubados. Depois disso, ambos pediram afastamento da escola.

Outra situação, ainda no mesmo ano, no período da manhã, foi a ocorrência de dois assaltos a professores da escola. A vítima mais recente da violência, que se teve notícias durante o período inicial de 2014, foi um aluno que estudava no turno do intermediário. O garoto havia acabado de passar para o 6º ano, contudo, em meados de janeiro do referido ano, ele saiu de sua residência para comprar um lanche e não retornou, pois foi baleado durante um confronto entre torcidas de futebol. O aluno não resistiu aos ferimentos e faleceu.

Entendemos que essa situação de violência no entorno da instituição pode ser considerada um exemplo da violência mencionada por Charlot (1997 *apud* Abramovay e Rua 2003)- aquela materializada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos. Esse tipo de violência também recebe o nome de violência dura:

àqueles atos que podem ser enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas, etc) (...) [Esses atos] podem indicar muitas vezes, que algo está errado. Eles são um sinal que chama atenção para um possível colapso ou ruptura do sistema normativo que não consegue lidar com os conflitos e desigualdades. (ABRAMOVAY, 2006 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p.23, 24).

Dentro dessa categoria, os atos ocorridos nas imediações da escola no ano de 2013 e início de 2014 são encarados como pertencentes à violência dessa natureza.

Na sequência há as incivildades, as quais também conhecidas por “microviolências que (...) são pequenas ameaças, ofensas, algazarras, barulhos” (ABRAMOVAY, 2006 *apud* ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 24). Tendo isso em vista, podemos considerar que alguns dos atos de “violência” ocorridos no

interior da escola pesquisada decorreram de microviolências ou incivildades exercitadas e alimentadas diariamente no espaço. Durante as aulas, ainda no ano letivo de 2013, por exemplo, fatos desse tipo de violência foram presenciados em classe.

Entre uma dessas situações, houve um episódio em que uma aluna do 6º ano teve seu caderno todo recortado de estilete por uma garota de outra sala, a qual ameaçou fazer o mesmo com a dona do caderno. De acordo com informações de um vigilante, as garotas envolvidas no incidente possuíam uma rixa antiga que não se esgotaria nesse fato, por isso, a briga. Este caso foi a culminância de outros pequenos atos entre as garotas, os quais até então não haviam sido percebidos pelos professores e coordenadores da escola como algo para se tomar providências.

Outro exemplo é o de um jovem que teve que sair da escola porque os familiares de outro aluno queriam invadir o local para agredi-lo ou aguardá-lo na frente da escola para dar um “corretivo”. Temendo situações piores, o vice-diretor conversou com o responsável do jovem ameaçado, falou sobre a situação e todos optaram pela transferência como melhor solução. Esta história decorreu de um ato de incivildade praticado por ele a uma colega, ocasionando a vontade de vingança dos parentes da vítima. Esse fato reforça as palavras de Charlot (2002) sobre as novas formas de manifestações da violência escolar: *as ‘intrusões externas’ nas escolas*.

Porém, atos de agressividade e de violência não ocorreram entre os alunos somente, houve também situações conflituosas entre professores e alunos. Em uma das situações, um professor se desentendeu seriamente com um menino e o levou à diretoria devido o conflito travado por eles em sala. Assim, presenciemos as manifestações de incivildades entre os principais atores da relação de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que se alguns atos violentos são resultados de incivildades ou microviolências que passam despercebidas pela escola, no entanto, a frequência com que esses desacertos se transformam em agressões, ou mesmo atos mais graves, sugere também um cotidiano já bastante desbastado pelo conflito. Também sugerem que a diferenciação entre “incivildades” e “violência dura” discutida pelos autores Charlot, Debarbieux, Dûparquier e Abramovay pode não ser completamente pertinente, pois há casos em que pequenas hostilidades se tornam agressões mais graves e ambas as coisas estão inseridas em um mesmo processo. Constatamos, portanto, que as manifestações da violência são complexas, uma vez que esses atos não são estanques, restritos a este ou aquele ator da comunidade escolar, tais ações se misturam. Dessa forma, quando os conflitos ou situações divergentes e controversias entre os alunos ou professores

ultrapassam os limites da discordância e se transformam em conflitos abertos, há a instalação de atos de violência e, à medida que esses atos se tornam frequentes, cabe à escola trabalhar para reverter essa realidade. O problema não é fazer desaparecer da escola a agressão e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência (CHARLOT, 2002).

O terceiro tipo de violência discernido por Charlot conforme Abramovay e Rua (2003) é a violência simbólica ou institucional. Para Bourdieu (1989, *apud* Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.26) “as violências simbólicas operam por símbolos de poder legitimados, que dão força sem que necessariamente se tenha que empregar a força para conseguir a dominação – no caso da escola, o poder da autoridade, do conhecimento – fazem parte de um projeto de classe”.

Uma possível manifestação dessa violência na escola são as grades que separam o primeiro e o segundo blocos da escola: essa grade pode ser considerada um símbolo representante do poder de autoridade da escola. Essa barreira é vigiada por algum funcionário nos horários de picos, para evitar a fuga dos alunos do espaço onde ficam as salas de aulas.

A vontade de saída dos alunos antes do horário previsto talvez seja uma resposta aos sentimentos que muitos mantêm pela escola, e não é difícil supor que o simples impedimento da sua saída pode alimentar atos de violência cometidos dentro do espaço. Muitos educandos já alegaram que só vão à instituição porque são obrigados pelos pais ou responsáveis, outros permanecem no local devido ao lanche que é servido. Mesmo assim, vários alunos fogem durante as aulas e ficam andando às escondidas pelas dependências da escola, outros permanecem em sala sem participarem das atividades.

Portanto, a grade em questão pode representar um símbolo, mas também é um objeto físico que impede o movimento do corpo, a fuga real dos alunos, então, verificamos que a escola quase tenta segurar os jovens por meios físicos, seja a quadra, a oferta de refeições ou as grades – não é pela palavra que a escola os obriga ou os convence a ficar.

Neste sentido, podemos levantar uma situação que não é muito explorada pelos autores que discutem a violência escolar – a possibilidade de que a escola esteja enfraquecida no simbólico – e mesmo quando exerce uma violência contra os alunos, essa violência já resvala no real, no físico, pois sem o auxílio de mecanismos concretos não conseguiria manter estes em suas dependências, talvez, por pouco atender aos interesses dos estudantes.

A materialização mais comum desse tipo de violência contra os alunos das escolas de periferia seriam discursos promovidos em sala para chamar atenção deles para a aula. Frases do tipo “se vocês não estudarem agora vocês serão os maiores prejudicados” ou “vocês precisam estudar para mudar de vida” são insinuações que já colocam o aluno em um nível desfavorável, um reforço negativo que tenta persuadir os alunos para que colaborarem em “benefício próprio”. Assim, essas e outras atitudes podem ser consideradas uma manifestação de violência simbólica praticada pelo professor.

Ainda com relação à violência institucional, outros símbolos como notas, frequências e ameaças de levar algum aluno à coordenação são utilizados pelos professores para manter os alunos em sala. Esta medida é adotada por muitos docentes, contudo, na escola pesquisada, esses símbolos, quando utilizados, ainda são pouco eficazes, haja vista a existência de grades para garantir a permanência dos estudantes no espaço— sinal de que não se confia tanto no efeito dos recursos mais “abstratos”.

Este fator é somado à carência de recursos materiais, pois a escola não possui verbas suficientes para custear, pelo menos, as necessidades mais imediatas, como a compra de material pedagógico quando é preciso. Há, também, a carência de professores efetivos, pois parte dos professores que lá trabalham não fazem parte do quadro permanente da escola, são prestadores de serviço e que, por isso, têm dificuldades de manter laços de pertencimento com a instituição. Todos esses fatores agregam-se à ausência de uma proposta pedagógica efetiva para trabalhar os interesses reais da comunidade escolar.

Priotto (2008) entende essa forma de violência como uma violência da escola, que também interfere de maneira negativa no processo de aprendizagem, haja vista que os adultos que estão à frente do ensino tentam combater a violência na escola por meio da violência da escola. Neste contexto, como já percebemos, a escola vem perdendo a briga, pois os outros tipos de violência se sobressaem, uma violência da escola que é física também, materializada por meio de objetos e atos concretos, palpáveis e visuais. Exemplo disso é professor em conflito com aluno, a grade que impede a circulação dos estudantes no ambiente, as agressões físicas entre os jovens e outros.

É preciso frisar, então, que muitos dos atos de violência que ocorrem dentro da escola são respostas a uma violência simbólica anterior, que consiste na obrigação de permanecer na escola mesmo em condições extremamente adversas. Como os alunos e

os professores não têm como responder a essa violência simbólica no mesmo plano simbólico, o resultado é que respondem em um plano “real”.

Conforme mencionado anteriormente, podemos discordar da perspectiva de Charlot, já que os atos violentos tendem a se misturar, um pode ser a causa ou consequência do outro. Segundo afirmação de Abramovay; Cunha; Calaf, 2009, p.23:

Nas interações sociais, podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra. As violências se entrelaçam mudam de significado de acordo com o processo social. Isto não significa uma imprecisão conceitual. Ao contrário, revela a complexidade do tema, sua fluidez na vida cotidiana e o quanto é difícil enquadrá-la.

Assim, por apresentar um caráter complexo, em que o contexto, a história e a situação social devem ser considerados, muitas das manifestações de violência se tornam “invisíveis” durante as interações interpessoais na escola. Entretanto, suas consequências são percebidas e deixam marcas, uma vez que as escolas onde essa realidade está presente são conhecidas pelos seus históricos de violência, tornando-se uma (má) referência na sua localidade, como é o caso dessa escola.

Durante o ano de 2014, na tentativa de construir uma realidade diferente do ano letivo anterior, a escola passou a dar ênfase à realização de projetos pedagógicos. Todos os profissionais desse espaço acreditavam que atividades pedagógicas diferenciadas despertariam o interesse dos alunos para as aulas, o que contribuiria para a aprendizagem deles e para o trabalho do corpo docente e técnico.

Essa iniciativa surgiu de uma experiência realizada no final do ano letivo de 2013, uma feira cultural que envolveu toda a comunidade escolar. A feira da cultura foi fruto de um projeto de intervenção solicitado pela Semec/PA a todas as escolas de Belém. O projeto foi realizado em parceria com a biblioteca da instituição, a qual desenvolvia atividades pedagógicas sobre os autores paraenses, uma proposta feita pelo Sismube (Sistema municipal de bibliotecas escolares), tendo em vista à necessidade de se levar às escolas municipais um pouco mais da literatura paraense.

Houve concurso de redação, concurso de caricaturas, criação de vídeo, cartazes e performances das turmas, como desfiles, dramatização, declamação de poemas, além de gincana cultural sobre a vida e obra dos autores paraenses trabalhados. Muitos alunos revelaram habilidades até então desconhecidas. Um menino do 6º ano, por exemplo, fez excelentes caricaturas de determinados autores. Posteriormente à feira, os alunos

comentaram o quanto foi bom para eles participarem de uma atividade desse tipo. Professores e coordenadores da escola concordaram sobre o sucesso da feira e a empolgação dos participantes que vivenciaram a atividade. Eventos iguais a este estiveram em pauta no ano de 2014.

Entretanto, não devemos deixar de ressaltar que a escola, enquanto instituição responsável por suas ações pedagógicas, não apresenta uma iniciativa própria para a realização dessas e outras práticas, as quais, muitas vezes, partem de “sugestão” da secretaria de educação. Isso já mostra que a escola tem dificuldade de tomar decisões que indiquem uma movimentação local para enfrentamento dos problemas vivenciados em seu interior, o que nos faz supor que parte da realidade vivenciada é devida, entre outros fatores, ao enfraquecimento ou inexistência de atuações autônomas que visem resolver as adversidades presentes em seu local de ensino.

1.6 AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Em um contexto como o da referida escola municipal, exercitar o diálogo e a amizade, resolver problemas de maneira pacífica, valorizar as qualidades pessoais de cada um são ações que devem ser promovidas na tentativa de mediar os conflitos que se manifestam no local, compreendendo suas causas e criando espaços para que se possa discuti-las. Entendemos que a criação de relações sociais cada vez mais pautadas pela palavra auxilia na resolução de atos de violência, já que a maior parte destas situações dentro da escola parece decorrer da dificuldade de mediar conflitos ou da ausência de canais claros de expressão e escuta.

Em pesquisas realizadas com os sujeitos de uma comunidade escolar do Distrito Federal que vivenciam situações de violência, Abramovay; Cunha; Calaf (2009, p. 437) elencam uma série de ações que podem ser desenvolvidas pela escola,

- Criar oficinas de debates, sobre temas de interesse dos próprios alunos, que os estimulem a se pensar como um grupo digno de ter suas opiniões respeitadas e levadas em consideração;
- Criar atividade extraclasse, tais como passeios, filmes, danças, gincanas e eventos variados, porque proporcionam a vivência e o diálogo em grupo, podendo transformar relações conflituosas em amistosas;
- Promover a interação entre os diversos grupos formados nas escolas, além de criar canais de diálogo entre estes e os alunos que não fazem parte deles, como festas, gincanas, brincadeiras em grupo;
- Fortalecer o sentimento de respeito ao outro nas escolas para que as violências sejam evitadas.

- Romper com a dinâmica silenciadora que muitas vezes acontece nas escolas (lei do silêncio).

Estas são algumas das medidas que podem ser trabalhadas diante das situações de violência, todas elas centradas em um investimento no uso da palavra para mediar relações entre os atores da escola. Embora Blaya (2002, p. 246) afirme que “a escola não seja capaz de resolver todos os problemas, nem compensar as desvantagens sociais”, a “introdução dos fatores organizacionais na própria escola” pode influenciar o clima escolar e a violência.

Esta ideia é compartilhada por Abramovay e Rua (2003, p. 28) ao se referirem à escola como uma instituição que “não tem mais apenas o papel de ensinar conteúdos acadêmicos, mas também de ensinar comportamentos e cidadania, colaborando na formação do caráter dos estudantes”. Deste modo:

Escolas (...) onde existe um clima de entendimento, valorização dos alunos e dos professores, diálogo, sentimento de pertencimento e poder de negociação entre os diferentes atores podem mudar situações críticas. Assim como cultivar os vínculos com a comunidade, abrir as escolas nos finais de semana, para atividades sociais, culturais e esportivas, e ainda contar com a participação ativa dos pais dos alunos pode tornar as escolas espaços mais seguros e novamente respeitados na sociedade (ABRAMOVA Y *et al.*, 2002, p.85).

Abramovay e Rua (2003) destacam, ainda, a necessidade do apoio dos governos federal, estaduais e municipais e da sociedade civil para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a questões que envolvem a violência nas escolas. No que se refere às escolas, o envolvimento de todo o corpo docente, alunos, pais, funcionários, mídia, polícia etc. é indispensável. Para as autoras, a escola precisa ter as seguintes características:

1. Lugar de encontro de diversidade cultural e habilitado para formas criativas de solidariedade.
2. Potencial estratégico para tecer relações com a comunidade, especialmente a família, tendo os pais como parceiros para tal fim.
3. Possibilidade de experimentar medidas de prevenção e de acompanhar tanto a população-foco como as experiências implementadas de políticas públicas.
4. Formação de valores e transmissão de conhecimentos, o que tem prosseguimento nos processos de interação não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios estudantes (ABRAMOVA Y; RUA, 2003, p. 74).

Na escola municipal, alguns movimentos nessa direção já aconteceram. Reflexo de ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ano letivo de 2013. A escola, atualmente, desenvolve o Projeto “Mais Educação”, o qual ocorre aos sábados com a oferta de oficinas de vôlei, de horta, de inglês e de banda marcial.

A proposta de implementação de projetos pedagógicos na escola foi uma das estratégias suscitadas pela instituição durante o período de 2014. A instituição, neste ano, incluiu em seu calendário escolar, atividades pedagógicas que no ano anterior não fizeram parte de seu planejamento anual.

Exemplo desse tipo de atividade foi a promoção de um baile de carnaval em fevereiro de 2014. Nele, os alunos desfilaram pela quadra da escola, cantando marchinhas de carnaval consagradas, ainda houve concurso de máscaras, de fantasias e gincana sobre o tema. Outro exemplo foi a atividade pedagógica sobre a páscoa, com apresentação de cartazes e performances das turmas, como dramatização, declamação de poemas, leitura de narrativas, canções e outros.

Tivemos ainda a culminância sobre a copa do mundo, em que houve a apresentação de danças e curiosidades sobre ícones que fazem parte do evento, além da apresentação do hino nacional. Estas atividades extras ocorreram ao longo do primeiro semestre e tiveram um “saldo positivo” no que diz respeito ao entusiasmo e envolvimento dos alunos e professores da escola.

As datas comemorativas e outros eventos tiveram como propósito a promoção de um ambiente em que os alunos, em suas pluralidades de expressões, pudessem ter momentos de integração, de criatividade e aprendizagem uns com os outros, bem como de apreciação de trabalhos em que todos tivessem sua parcela de contribuição. Percebemos, assim, que a escola tomou algumas medidas para proporcionar um lugar de encontro de diversidade cultural, de formação de valores e transmissão de conhecimentos entre os próprios alunos.

Por outro lado, entendemos que eventos como esses não podem ser pensados como única solução para os problemas encontrados no ambiente escolar, uma vez estas questões de conflito decorrem da falta de discussão sobre seus agentes causadores. Portanto, há que se pensar para além da promoção de ações pedagógicas como busca efetiva de solução para as dificuldades encontradas na escola. Logo, acreditamos que além do investimento em projetos e eventos “extraordinários”, existe a necessidade de se investir nas transformações das relações cotidianas da escola, ou seja, é preciso investir na revalorização da palavra como “moeda de troca”, dentro da própria sala de

aula, a qual também deveria estar articulada com essas ações mais coletivas da escola. Entendemos que o trabalho de sala de aula desenvolvido dentro dessa perspectiva favoreceria o diálogo e a troca de conhecimento entre os sujeitos da comunidade escolar na busca pela construção da aprendizagem.

2 O PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA

Neste capítulo abordamos os direcionamentos voltados para ensino de Língua Portuguesa, a partir dos estudos realizados em Soares (1995), Rodari (1982), Geraldi (1996, 1997, 1999), Antunes (2003), Riolfi (2008a, b) e Riolfi e Magalhães (2008). Este item está dividido em quatro importantes partes. A primeira parte, 2.1, traz uma breve visão do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, suas características e implicações para o ensino contemporâneo. A segunda parte, 2.2, trata da prática docente em uma concepção interacionista da linguagem. A terceira parte, 2.3, faz referência às atividades em sala de aula: um trabalho sobre a linguagem, a qual visa uma ação reflexiva a respeito da linguagem, em que os alunos possam, por meio dos conhecimentos trazidos de sua realidade, pensar, juntos com o professor, as atividades realizadas em sala de aulas. A quarta parte, 2.4, apresenta a proposta de ensino de Língua Portuguesa, que se destinou aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - cuja necessidade de promoção surgiu de uma realidade presente no cotidiano da escola, tendo por base o ano letivo de 2013.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

As dificuldades, hoje, enfrentadas pela escola, onde realizamos a pesquisa, são as realidades de muitas escolas pelo país. Talvez isso seja um dos reflexos das mudanças pelas quais a instituição escolar passou no decorrer de sua história ou o resultado de um projeto de escolarização da população que atravessou décadas - que vem desde a facilitação da formação docente e o rebaixamento da qualidade, passa pelo investimento no livro didático e termina hoje nas políticas paliativas de formação continuada e na promoção de “programas” que não conseguem deixar uma herança nas redes de ensino.

A promoção de políticas públicas, a criação de legislações e espaços institucionais não atenderam, de fato, as necessidades advindas de tais transformações. Percebemos que após a implementação de espaços de ensino que atendessem a uma parcela maior da sociedade, o Estado se ocupou, ao longo dos anos, em criar mecanismos que garantissem à população brasileira, especialmente, as camadas populares, o direito de acesso à educação de qualidade.

A lei de diretrizes e bases, nº 9.394/96, pode ser considerada um desses mecanismos. Esta menciona em seu artigo 3º, sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, alguns princípios que asseguram, não apenas, o acesso, mas uma educação de qualidade para os que dela necessitam. Deste modo:

- I-Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- IV- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X-Valorização da experiência extraescolar; (BRASIL, 1996, p. 09-10).

são princípios que ajudam a formar esse instrumento, o qual faz parte da materialização dos discursos sobre a educação na década dos anos 90.

Tal discussão já estava no centro das preocupações nacionais, antes mesmo da proclamação da República. Segundo Soares (1995, p. 09) “Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivos diagnósticos da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino”. Este discurso em determinados momentos se relacionou a questões quantitativas e, em outras vezes, qualitativas.

Esta ampliação do ensino foi uma conquista das camadas populares, e segundo Soares (1995), uma resposta do Estado às reivindicações dessa classe por acesso ao conhecimento institucionalizado. A “democratização” do ensino promoveu o aumento da população escolar brasileira. Representantes de outros grupos sociais passaram a frequentar a escola. Esse crescimento, que trouxe também a ampliação no número de anos de escolaridade, “pretendeu passar a ideia de uma educação que se ‘democratizava’, porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições” (GERALDI, 1997, p.116).

Porém, essa ampliação, na verdade, se mostrou contra o povo, uma vez que sua multiplicação não atingiu a todos e, para aqueles que a escola alcançou, não ofereceu condições mínimas de aprendizagem. O fracasso escolar e a evasão foram os resultados dessa nova realidade e, hoje, podemos argumentar que a violência, ou pelo menos alguns tipos de violência escolar, são também uma resposta da população à precariedade da escola que lhes é oferecida.

Para essa realidade de evasão e fracasso, Soares (1995) apresenta explicações baseadas em ideologias. A ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais tentaram justificar os resultados obtidos pelas

camadas populares da sociedade brasileira. Destas, a terceira é a que mais se aproxima de argumentos científicos capazes de explicar tal situação. Segundo esta visão:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. Seu comportamento é avaliado em relação a um ‘modelo’, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e as provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que possuem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, (...) mas porque é *diferente*. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminatória a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*. (SOARES, 1995, p.15-16)

Esta ideologia encontrou suporte nos estudos da Sociolinguística, a qual investiga a língua e sua relação com a sociedade. Este ramo da Linguística, em suas pesquisas sobre a linguagem das camadas populares, mostrou que, dada à existência de variantes linguísticas, a linguagem das camadas populares é diferente, mas não inferior nem deficiente, como difundiam as outras ideologias (SOARES, 1995). Desta forma, a linguagem utilizada na escola se tornou um fator relevante na explicação do fracasso escolar das classes populares.

Para Bourdieu e Passeron (1973, *apud* Soares, 1995) a escola, ao privilegiar o ensino da variante padrão e a cultura das classes dominantes, mantém a estrutura social vigente e contribui para a acentuação das desigualdades social entre as classes, produzindo assim, a *violência simbólica*. Sabemos que uma das funções da escola é justamente essa: promover o acesso das camadas populares à aprendizagem da variante padrão da língua. Mas, o que a escola vem oferecendo, ao longo dos anos de atuação, é o reconhecimento dessa linguagem, o que acarreta em sua legitimação, sem garantir que os alunos a dominem, ou seja, a escola nega o direito destes alunos conhecerem a variante padrão para que dela façam uso tanto em contexto escolar como fora deste. Soares (1995, p. 63) assegura que

[a escola] dá a capacidade de identificar, reconhecer certa linguagem como ‘legítima’; o que ela *não* dá é o *conhecimento* dessa linguagem, conhecimento aqui entendido como com a capacidade de produção e de consumo da linguagem ‘legítima’ (...) Em outras palavras: a escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a *reconhecer* que existe uma maneira de falar e escrever considerada ‘legítima’, diferente daquela que

dominam, mas não os leva a *conhecer* essa maneira de falar e escrever, isto é, saber produzi-la e consumi-la.

Sobre este processo de ensino, Geraldi (1997, p.118) reforça os argumentos da autora, ao mencionar que o ensino de língua materna

privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Privilegia o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento ao raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação.

Dessa maneira, o problema passa a ser outro, para a escola, em relação à linguagem: o que fazer “diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares (...) e a linguagem que é *instrumento e objeto* dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes”? (SOARES, 1995, p. 69).

Uma das possíveis respostas está na proposta pedagógica da “escola transformadora” que, diferente das pedagogias das escolas “redentora” e “impotente”, visa “proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhe permitam conquistar as mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social” (SOARES, 1995, p.73). E o domínio do dialeto de prestígio é um desses instrumentos que possibilitará igualdade de condições de uso da linguagem entre as classes sociais, para uma maior participação política e distribuição de riquezas e privilégios, acrescenta a autora.

Nessa proposta, a variante do aluno mais a variante de prestígio estão a serviço da transformação da relação entre linguagem e classe social. Não apenas o ensino de língua materna, todas as outras atividades das demais disciplinas devem primar pela compreensão dessa relação e suas implicações.

Para que isso ocorra, no que diz respeito ao ensino de língua materna, Soares (1995) afirma que a escola e professores precisam compreender que ensinar a língua não é apenas uma opção técnica, é também política. Dessa opção se definirá os objetivos em língua materna, a seleção do conteúdo, a escolha de métodos e procedimentos de ensino e a determinação dos critérios de avaliação da aprendizagem.

Com base em um contexto semelhante ao da escola que foi palco desta pesquisa, Belintane (1998, p. 31) assegura que “reconstruir novos pactos para a instituição escolar

pública, por mais que surjam novas técnicas e concepções educativas, somente será possível se outros pactos sociais vierem a ocorrer simultaneamente”.

Nesse cenário de responsabilidades, lembremos ainda que os professores, seja por falta de políticas públicas efetivas de reconhecimento ou por apoio real ao trabalho de docência, encontram-se, quase sempre, sem tempo para ler, pesquisar ou estudar, muitas vezes reduzidos ‘a tarefa de dar aulas’ (ANTUNES, 2003). Realidade que nos leva a refletir sobre as condições de trabalho e formação continuada desses profissionais. O que também é uma violência contra o aluno – obrigá-lo a permanecer numa escola tendo aulas com profissionais sem qualificação, ou mesmo tendo que suportar arremedos de aula, explicações absurdas, impaciência, sonegação de informação. É uma violência simbólica cometida simultaneamente contra o professor, a quem de fato se negam incentivos, oportunidades, e ao aluno, que fica à mercê desses profissionais. Uns se calam, fazem-se invisíveis, outros se revoltam e, então, vai se agravando o quadro da violência. Entretanto, estas discussões solicitam outros aprofundamentos para além da reflexão aqui exposta. Embora elas não configurem o cerne da presente pesquisa, estão relacionadas ao desenvolvimento de nosso trabalho e, portanto, retornaremos a elas quando necessário.

Desta forma, mesmo diante das dificuldades apresentadas, escola e professor devem buscar meios para cumprir suas funções. Logo, eles precisam decidir um caminho por qual seguir. Nessa perspectiva, Geraldi (1997, p. 119) apresenta duas formas diferentes de encarar a língua: “Ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagem entre pessoas, ou é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se preocupam em identificar e descrever”. O autor continua:

daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua*- ou objetivo será o conhecimento do sistema linguístico- *o saber a respeito da língua*. (GERALDI, 1997, p.119).

Ao compreender que o fazer docente é uma opção política e que esta opção norteará o trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, entendemos que o modo de conceber o ensino de língua, dentro de uma perspectiva da escola transformadora, converge para a ideia de promoção de um ensino que viabilize o *uso da língua*. Porém, não podemos esquecer que tal ensino precisa estar articulado também a

uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas- federais, estaduais e municipais- dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (ANTUNES, 2003, p. 33-34).

Nesse novo processo, o objetivo não é a substituição da variedade do aluno por outra, mas proporcionar outras possibilidades de interação. E nestes processos interlocutivos o aluno internalizará novos recursos expressivos, novas categorias de compreensão de mundo (GERALDI, 1996). Nesta outra rede de interatividade, os alunos terão a chance de ver sua palavra circulando, transformando-se em objeto de estudo e conhecimento durante as atividades pedagógicas de linguagem à medida que se inserem no processo de aprendizagem. Em outros termos, os alunos terão sua palavra valorizada, seus saberes e conhecimentos. Entendemos que esta forma de expressão leva o aluno a se interessar pelas aulas diárias de Língua Portuguesa.

Diante disso, cabem às escolas abrir espaço para que os alunos façam uso competente da linguagem, o que favorecerá a construção de sujeitos engajados e participantes da transformação na sociedade. As escolas precisam caminhar nessa direção, em busca do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos por meio de práticas pedagógicas que considerem o conhecimento destes educandos.

2.2 PRÁTICA DOCENTE EM UMA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

A escola, ao proporcionar aos alunos um ensino da língua que viabilize o pleno desenvolvimento de sua competência discursiva, precisa levar em consideração os contextos comunicativos em geral, considerando estes sujeitos como atores sociais que dominam a língua, partilham ou constroem visões de mundo, produzindo conhecimento.

O trabalho em língua materna, aliado a essa visão de ensino, possibilitará outras práticas docentes em sala de aula. Essas práticas assumem uma função ainda mais importante se nós considerarmos o contexto de violência em que se encontram algumas escolas, contexto no qual já apontamos que a violência está, em parte, originada da “degradação” do uso da palavra – diminuição ou ausência de diálogo, possibilidades de negociação e debate, tomadas de decisão coletivas, precariedade do sentimento de

pertença institucional, ausência de formas de consciência coletiva; ou mesmo ausência de planejamento de ações, regras de conduta, hábitos e rotinas, entre outros fatores.

Tais ações pedagógicas, por sua vez, devem girar em torno de um trabalho em que a revalorização da palavra dentro de um processo interativo no espaço escolar tenha seu lugar garantido, favorecendo, portanto, a reorganização no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Em busca dessa reorganização, acreditamos que não há necessidade de uma mudança na concepção de língua e de ensino na escola, pois hoje já passamos pela mudança ou ao menos ela está em curso. A questão não é mudar, como se essa concepção fosse novidade. É preciso ressignificar e reforçar essa proposta diante dos problemas que encontramos atualmente.

Segundo as considerações de Geraldi (1999), o professor deve fugir das receitas e denúncias e buscar construir uma alternativa de ação, “um fazer aqui e agora na escola que temos” (GERALDI, 1999, p.40). Porém, essa alternativa precisa de suportes teóricos que sustentem as práticas cotidianas em sala de aula, pois “é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa, e, portanto, teoricamente fundamentada” (RIOLFI, 2008a, p.09).

Sem esse suporte qualquer prática incorre no risco de se tornar um mero experimento, cujo resultado não receberá a devida importância para um (re)fazer nas aulas de Língua Portuguesa. Um professor, embasado em teorias da linguagem, estará bem mais capacitado para avaliar “com outros olhos” os resultados de sua aula. Logo, percebemos, em termos de um comprometimento com o ensino-aprendizagem de língua materna, que teoria e prática devem se interligar visando sempre uma (re)elaboração das propostas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Entender a linguagem a partir da concepção interacionista é valer-se de um princípio teórico que norteará o fazer pedagógico diferenciado em aulas de Língua Portuguesa. Esta tendência está “centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41).

A autora afirma que essa tendência possibilita um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante, que tem o aluno como sujeito da aprendizagem, em que o conhecimento resultante da interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem gera um ser capaz de encontrar novas respostas para problemas novos, em novas situações.

A partir desse princípio,

a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica a ação 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. (...) Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1999, p.41).

Dentro do processo, em que a interação verbal é “o lugar de produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem” (GERALDI, 1997, p. 06), nós precisamos entender que

- A língua se (re)constrói dentro no processo interlocutivo, durante a atividade de linguagem;
- O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, por isso, um ser social e, por consequência, a linguagem passa a trabalho social e histórico.
- As interações não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Isso significa dizer que língua não está pronta, dada e acabada. Ela se constitui à medida que os sujeitos interagem e, estes, considerados seres incompletos, buscam no outro a sua completude, sua constituição, dentro do processo de interação (GERALDI, 1997).

Em contextos escolares, nos quais os conflitos são constantes, os sujeitos buscam sua completude na interação com outro e, no entanto levam “patadas”, xingamentos, descaso, ou encontram um professor que fala uma fala mecânica, impensada e não significativa. Com isso, vai-se obrigando o aluno a viver numa relação falsa com a palavra, em que o dito não é o que se pretende dizer, em que a palavra não tem relação com os atos que realmente se praticam.

Entretanto, o mesmo ambiente em que outrora as situações de conflito se fizeram presentes, pode ser transformado em seu avesso, ou seja, a sala de aula pode ser um ambiente compreendido como lugar de interação e interlocução entre os sujeitos, em que “dar a palavra” e promovê-la entre os alunos é favorecer o processo de ensino-aprendizagem para que estes sejam protagonistas do ato educacional, uma vez que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se com tal”, conforme defende (GERALDI, 1997, p.159).

Nas escolas em que o uso da palavra e seu exercício estão enfraquecidos, abrindo espaço para as manifestações de violência, a ressignificação da prática pedagógica se configura em um “devolver a palavra” ao aluno.

Dentro dessa perspectiva interacionista, práticas pedagógicas antes descontextualizadas devem ser substituídas, já que elas fazem parte da violência simbólica cometida contra os alunos e são parte daquilo contra o que eles se defendem, às vezes, atacando. As chamadas “redações”- que, muitas vezes, não representam nenhum sentido para o aluno, pois são uma simulação em nome da “velha história da preparação para a vida, encarando- se o hoje como não- vida” Geraldi (1999, p.128), anulando o aluno enquanto sujeito e por consequência sua palavra- darão lugar a aulas em que a utilização de textos reais permita o uso da fala e da escrita como interlocução efetiva dos educandos em situações apropriadas e definidas.

Para Geraldi (1997, p.135) o trabalho com a produção de textos (orais e escritos) no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula não é “apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas (...). Sobretudo é porque no texto que a língua- objeto de estudo- se revela em sua totalidade”. Neste sentido, para o autor, a atividade de escrita no interior da escola deixa de ser redação e passa a ser texto, à medida que os alunos deixam de produzir textos para a escola e passam a produzir textos na escola.

Nesse processo de troca-a redação pelo texto- a palavra dos alunos passará à categoria de ação - agir sobre outro, transformando e por ele sendo transformada- validando o conhecimento que esses discentes trazem de sua realidade e reconhecendo a contribuição deste saber para o ensino de Língua Portuguesa, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa daqueles que operam sobre a linguagem.

A este respeito, Geraldi (1999, p.132) conclui que a escola deve abrir espaço para que o aluno possa dizer sua palavra, seu mundo.

É devolvendo o direito à palavra- e na nossa sociedade isto inclui o direito a palavra escrita- que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me dá novo significado à questão de como avaliar redações apontando, no mínimo, para critérios diferentes daqueles que reprovam o autor do texto, e aprovam o ‘autor’ da redação.

O mesmo autor afirma que

Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à “eficiência” do próprio sistema. (GERALDI, 1996, p. 53).

Entretanto, não devemos acreditar que quaisquer palavras postas no papel devam ser consideradas como aquelas provenientes do aluno. Muitas vezes, o que temos é um “interacionismo” às avessas, que cala o aluno, à medida que pede a este, por meio das “perguntas pessoais”, com “respostas subjetivas” a resposta que busca obter— o aluno diz qualquer coisa e a escola aceita ou finge aceitar. Acredita-se ingenuamente que qualquer coisa que o aluno diga de si “sou um cara legal, me dou bem com todos, etc.” significa devolver-lhe a palavra, porque não se percebe que o aluno é coagido a se dizer ou até mesmo se ver como “cara legal, que se dá bem com todos”.

Diante destas considerações, entendemos que a escola precisa atuar por meio de propostas que tenham como interesse a promoção dos alunos à categoria de atores, que assim passarão a autores de suas histórias, porque assumirão a palavra, produzindo textos, discursos, nas mais variadas situações. Portanto, constatamos, que no espaço escolar, não há mais lugar para um ensino de língua pautado unicamente no uso da gramática como norma, porque

Todo menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando. (GERALDI, 1997, p. 119).

Em outras palavras, os alunos, ao entrarem na escola, já possuem um conhecimento gramatical (inconsciente) acerca da língua e o usam para sua comunicação, produzindo a história de vida coletiva e suas próprias histórias.

Assumir uma nova postura em relação às práticas pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa é também assumir novas práticas de como avaliar. Conforme Geraldi (1999), para avaliar precisamos nos tornar interlocutores, respeitando a palavra do aluno, concordando, discordando, acrescentando, questionando. Assim, a avaliação terá outro sentido: “aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz” (1999, p.129).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, dedicados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, acrescentam que

ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também e, sobretudo, responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica. (BRASIL, 1998, p.93).

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa avaliado a partir desse novo processo passará a ter um para quê e um para quem e será considerado um processo dinâmico que ocorre durante todo o percurso da prática educativa, a qual considera aquele que ensina e aquele que aprende dentro de uma relação dialógica de ensino.

Os PCN, baseando-se em Geraldi, embora sem o citar, destacam ainda a promoção de um ensino voltado para o uso da língua nas mais diversas situações, ou melhor, destacam a importância de um ensino que prime por uma educação linguística.

Este ensino deve tomar por base o aluno, o objeto de ensino e o professor, os quais precisam estar articulados nesse processo. O aluno, na função de sujeito que opera sobre o conhecimento linguístico e discursivo, e o professor, sujeito que medeia as situações de aprendizagem, planejando, organizando e apoiando para um processo de aprendizagem efetiva.

Sob esse ângulo, em que professor e alunos atuam como “sujeitos que se debruçam sobre o objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (...) as respostas que [o professor] conhece (...) são resposta e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio”. (GERALDI, 1997, p. 159). Portanto, as práticas docentes se organizarão em atividades pedagógicas, de modo a atender as demandas sociais e a responder a diferentes propósitos comunicativos, em busca de um ensino de conhecimento e produção e não mais de reconhecimento e reprodução. (GERALDI, 1997).

2.3 ATIVIDADES EM SALA DE AULA: UM TRABALHO SOBRE A LINGUAGEM

Na concepção interacionista da linguagem, o ensino de língua se pauta no uso da língua que os alunos fazem dentro e fora da escola, e agora esse uso se volta para a

prática de linguagem em suas instâncias públicas. O aluno, antes acostumado a ser receptor, passa a locutor das mensagens veiculadas no processo de interação.

Dentro dessa nova configuração, as atividades “epilinguísticas” são consideradas de maior importância que as de cunho “metalinguístico”. O planejamento de situações didáticas deve se voltar para a construção de atividades que possibilitam a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto, sem que a preocupação primeira e exclusiva seja categorizar, classificar ou levantar os elementos e regras linguísticas existentes. Na posição de Gerladi,

estas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão dos outros (1996, p. 63).

Conforme Riolfi (2008b, p. 126), as atividades epilinguísticas são

as que exigem reflexão sobre o funcionamento da língua, por exemplo, refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por uma palavra ou por uma expressão em um texto. Na fala, afirmações como “não foi isso que eu quis dizer” e a consequente correção do que foi dito é um exemplo de atividade de reflexão sobre a língua. Por esse incômodo causado pelo que foi dito ou escrito na tentativa de dizer de outra maneira, o novo pode surgir em termos de produção linguageira.

A reflexão, portanto, estará voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística. As atividades de Língua Portuguesa se moldarão conforme o contexto em que os interlocutores se inserem. E é nesse ensino, baseado no uso, que a gramática terá sua função, pois ela servirá de meio para refletir sobre a linguagem, sobre sua utilização, produzindo o efeito pretendido.

Por meio desse tipo de atividades, os alunos terão a chance de operar sobre a linguagem, fazendo suas próprias escolhas dentro das variadas opções existentes na língua, avaliando os resultados através das respostas do outro, reformulando ou revisando seus textos, colaborando com o texto de seus pares, entre outros. Esta conduta, se levada a um exercício frequente em sala de aula, permitirá aos alunos a construção de sua autonomia e de seus conhecimentos no processo de aprendizagem.

Geraldi (1999, p. 25) acredita no trabalho (não alienado) que se pode fazer da linguagem. Segundo o autor, “se ele [o trabalho] for o centro das preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para

transformá-lo e, para, através de sua ação, firmar sua liberdade e fugir da alienação”, haverá a formação plural dos alunos, além do domínio das regras gramaticais.

Numa perspectiva próxima à do interacionismo, bastante pautada na teoria da psicanálise, Riolfi e Magalhães (2008) discutem as práticas de escrita na escola. As autoras analisam produções escritas de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, buscando por um estilo singular destes autores, o qual está fincado, para elas, na administração competente das diversas vozes presentes no texto.

Tais textos configuram as posições subjetivas assumidas por seus autores durante o ato de escrever, entendidas como as variações entre os pólos de alienação e separação, tomados na acepção lacaniana, experimentadas por quem escreve. Para tanto, as autoras classificaram quatro posições do sujeito diante do processo de escrita analisado por elas:

- O sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro;
- O sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural;
- O sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria;
- A subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa.

Para entendermos melhor essas posições, Riolfi e Magalhães (2008, p.101) mencionam Magalhães (2007). Dessa maneira, compreendemos as duas primeiras posições do sujeito como aquelas que permanecem na esfera da alienação, em que a primeira “renega o que já foi produzido e se inscrever numa lógica em que a individualidade é levada ao extremo”; e a segunda “adere de maneira incondicional ao que já está produzido, considerado como sendo um modelo, sobre o qual não há trabalho possível de ser realizado, a não ser o da reprodução”.

As duas últimas estão dentro da lógica da separação, portanto, utilizando-se “dos ensinamentos que podem ser apreendidos da cultura para criar uma nova ‘regra’ de produção que permita inovar, que favoreça o sujeito em sua singularidade, sem deixar, no entanto, de circular na cultura”.

Riolfi e Magalhães se valeram dessa análise para defender que o ensino de Língua Portuguesa precisa favorecer a construção de produtos referentes à terceira e à quarta posição, o que seria a verdadeira contribuição para o aprendizado em língua

materna, o qual se daria a partir do confronto entre singular e o coletivo, ou seja, aquilo que o aluno cria com base no que lhe é fornecido.

Este trabalho, a partir do nível epilinguístico, pode ganhar contornos de criatividade, entendida como “a função criativa da imaginação [que] pertence ao homem comum (...) condição necessária da vida cotidiana” (RODARI, 1982, p. 139). O aluno, ao perceber e se apropriar dos recursos expressivos oferecidos pela língua, terá condições de fazer suas opções no momento de produção de seus textos (orais ou escritos) conforme os sentidos e objetivos pretendidos, tornando-se produtor e não reproduzidor de um discurso.

Podemos dizer que a criação realizada pelo sujeito durante as atividades nas aulas de língua é uma das formas de ação sobre o mundo. “‘Criatividade’ é sinônimo de ‘pensamento divergente’ (...) É ‘criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (RODARI, 1982, p. 140). Esta ação pode ser uma resposta aos

setores mais poderosos da sociedade [que] realmente não tem nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo e portanto de ameaça a uma ordem social desconhecida, estabelecida e vantajosa para eles (RODARI, 1982, p. 09).

Segundo Rodari (1982, p.09) “escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituem até agora as características do modelo escolar o mais cômodo e maleável”. A escola, ao adotar uma concepção de ensino diferente deste modelo, neste caso, a concepção interacionista da linguagem, contribui para a condição inicial que prima por uma ressignificação das práticas existentes no espaço escolar e, conseqüentemente, fora dele.

Diante dessa concepção, o compromisso daquele responsável em ensinar é de partilhar e dialogar com as “singularidades e saberes que emergem em sala de aula [colocando] o sujeito que aprende na difícil posição de quem é questionado e evocado a ocupar o lugar de quem tem o que dizer e a razão para fazê-lo” (RIOLFI, 2008b, p. 122).

Em uma linha semelhante, para Geraldini (1997, p. 163) “não se trata mais (...) [para o aluno] de devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (...). A experiência do vivido (...) é o ponto de partida para a reflexão”. A prática docente, ao proporcionar este ensino, que tem como ponto de

partida a realidade do aluno, estará o colocando na posição de sujeito, que agora, dentro de um processo de interlocução, poderá fazer de suas experiências meio para construção de outros conhecimentos, os quais o auxiliarão no desenvolvimento de sua aprendizagem. As aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas, sob essa ótica, pretendem auxiliar o aluno a assumir criticamente a palavra, tornando-se sujeito de seus discursos.

2.4 PROPOSTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O contexto de sala de aula é um espaço considerado rico em experiências para aqueles que estão envolvidos no processo educacional. Essas experiências podem ser alvo de pesquisas desenvolvidas pelo próprio educador se este souber relacionar teoria e prática a favor de seu saber docente, de modo que este saber, uma vez transformado, possa refletir na resolução de problemas vivenciados em sala de aula.

Dentro desta perspectiva, encontramos a pesquisa-ação “como metodologia eficaz para o desenvolvimento de um processo reflexivo na escola. (...) somente a interpretação e a compreensão das informações poderão gerar um conhecimento capaz de melhorar a qualidade do ensino” (ALARCÃO, 2004, p. 46 *apud* MESSIAS, 2012, p. 9). Portanto, tendo em vista esta prerrogativa, nossa proposta, realizada ao longo deste trabalho, pautou-se nos princípios teóricos- metodológicos difundidos pela pesquisa- ação, dada sua possibilidade de investigação, intervenção e transformação. O projeto de ensino teve também, como aporte teórico para sua configuração, as ideias que expusemos nas seções anteriores.

Nossa ação contou com a participação de quatro turmas da primeira série do Ciclo Básico III. Os estudantes envolvidos na pesquisa pertenciam às turmas do 6º ano, que adotaram neste trabalho, as seguintes nomenclaturas: T-1, T-2, T-3 e T-4.

A opção por trabalhar com as quatro turmas surgiu da possibilidade de se ter uma análise mais profunda e próxima da realidade em que a escola, alunos e professor estão inseridos. Ao confrontar os dados coletados em cada turma, acreditamos alcançar uma compreensão melhor de suas facilidades e de suas dificuldades, assim como os avanços de cada uma em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna estabelecido.

A escolha por essa série decorreu do fato de ter trabalhado com turmas dessa etapa de ensino durante o ano letivo de 2013 e ter observado diversas manifestações de

conflitos que influenciaram o desenvolvimento das atividades pedagógicas nesse período. Constatamos neste espaço que “as ações mediadas pela palavra deixaram de ser predominantes e deram lugar às ações mediadas pelo movimento” (RIOLFI, 2008a, p.08).

Esta substituição, segundo Riolfi (2008a, p.08) “pode adquirir uma coloração sombria se não encontrar canais adequados de expressão. Na própria sala de aula, os movimentos se sobrepõem ao uso da palavra: os alunos levantam-se constantemente, correm pela sala, batem nos colegas”. Estes atos, aliados a xingamentos, uso de palavrões e ameaças, entre outros tipos de comportamento, ocorreram constantemente no espaço de sala de aula e prejudicaram de alguma maneira o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa na escola pesquisada.

A proposta de ensino buscou relacionar teoria e prática docente por meio de uma ressignificação das aulas de Língua Portuguesa em um contexto marcado pelo signo da violência. Para isso, tomamos por base a concepção interacionista de linguagem, levando em consideração o conhecimento e saberes dos alunos, além da dinâmica proposta pela escola no decorrer do ano letivo de 2014, sem os quais já havíamos percebido a dificuldade de promoção de uma aprendizagem.

Isso significou, para nós, deslocar-nos da posição de enfrentar a violência “falando sobre a violência”, o que tínhamos que não consistisse em devolver a palavra ao aluno, mas o levaria a devolver um discurso padronizado por meio de clichês pacifistas, ou poderia levá-lo a se sentir ameaçado, se “tomar a palavra” fosse percebido, por exemplo, como risco de romper a “lei do silêncio”, a obrigação de delatar, entre outras ações.

Para nós, dar a palavra aos alunos teve outro sentido, o de criar espaços e oportunidades para tratar de assuntos que valorizassem o conhecimento deles e ao mesmo tempo permitisse o professor trabalhar estratégias que se mostraram enfraquecidas nas relações interpessoais nesse ambiente pedagógico, durante a execução das aulas, visando à construção de um ambiente para o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Destacamos ainda que ação não seguiu “procedimentos didáticos” ou propostas específicas. As atividades foram pensadas e decididas no decorrer das aulas, da vivência no contexto escolar. Elas surgiram das reuniões para culminâncias pedagógicas, das conversas com os alunos e entre eles, dos diálogos entre professores, da observação da dinâmica do espaço escolar, bem como das avaliações do resultado de aulas anteriores.

Por isso, ressaltamos que nossa ação não se tratou da “aplicação de um experimento” com começo e fim bem delimitados, à parte do andamento das aulas. O projeto consistiu justamente em uma ação no cotidiano das aulas, dentro do programa da escola.

Por meio de nossa proposta, pretendemos tal qual Geraldi (1999) demonstrar a articulação entre as atividades propostas em sala de aula com a concepção interacionista da linguagem, podendo nossa ação, posteriormente, servir de base para outras propostas de ensino em Língua Portuguesa.

A execução das aulas de Língua Portuguesa, em 2014, buscou propor uma aprendizagem que tivesse um pouco mais de significado para os alunos do 6º ano, pois

o significativo não é o que é necessário para ‘acessar’ a outros conhecimentos, mais o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola (GERALDI, 1996, p.41).

Uma vez reconhecido o saber do aluno e o considerando objeto de ensino nas aulas de língua materna, acreditamos cooperar para devolução e a revalorização da palavra dos alunos, trabalhando na construção das práticas diárias na escola, trocando com eles conhecimentos, ensinamentos e valores por meio de atividades de Língua Portuguesa, fazendo disso uma estratégia para a participação dos alunos nas aulas durante o período letivo.

Acreditamos que esta proposta auxiliou os alunos na participação em sala de aula, não apenas no sentido de copiar a atividade e entregar, mas de ajudar a construir a aula, percebendo a importância de sua participação para a elaboração da própria aprendizagem, outrora afetada pelas manifestações de violência em sala de aula.

Em suma, buscamos com essa proposta de aula de português:

- Tornar o conhecimento do aluno objeto de ensino nas aulas de língua, quando abordado por meio de atividades epilinguísticas de leitura e escrita;
- Promover a interação do aluno com base em sua participação nas atividades, revalorizando sua palavra; portanto, construindo outras práticas educativas em sala de aula;
- Possibilitar a criação de um espaço em que o aluno seja o sujeito responsável de seus discursos, orais e escritos, fazendo emergir, assim, durante a realização das

atividades, posições subjetivas mais propensas à criatividade e à elaboração das singularidades, como as mencionadas por Riolfi e Magalhães (2008);

- Refletir sobre processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa baseado na discussão dos resultados alcançados pelos alunos durante a realização das aulas;
- Adotar essa postura de fazer pedagógico dentro das condições e exigências que são vigentes na escola, dentro do calendário escolar e do planejamento anual, dentro das atividades realizadas pela equipe de professores (por exemplo, em datas festivas como carnaval etc.) –ou seja, “na escola que temos, aqui e agora”, conforme afirmação de Geraldi (1999) – de forma a evitar que o “projeto” estabeleça uma dicotomia com “as outras práticas”.

Para a verificação do alcance dos objetivos, utilizamos como instrumento de coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa, o diário de campo para registro e reflexão das observações realizadas pelo próprio educador durante as aulas, bem como a recolha e digitalização das tarefas dos participantes envolvidos no processo. Essas tarefas estão descritas na sequência, capítulo 3.

No que se refere ao período durante o qual realizamos as atividades e coletamos dados sistematicamente, este iniciou em fevereiro 2014 e teve seu término no encerramento deste ano letivo, uma vez que os objetivos propostos necessitaram de um prazo maior de tempo para serem alcançados, o que, mais uma vez, afasta-nos da ideia de “aplicação de mais um experimento” à parte da realidade escolar. Além disso, a longevidade de realização deste trabalho deu ao educador, que esteve à frente deste do processo, a oportunidade de refletir sobre sua atuação no que tange a sua prática docente.

3 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção entramos nas descrições das aulas de Língua Portuguesa realizadas nas turmas T-1, T-2, T-3 e T-4 do 6º ano. Mas antes, faremos uma breve explanação sobre a composição das turmas, a faixa etária e a frequência dos alunos nas aulas, para termos uma ideia sobre o perfil de cada uma delas. Além disso, apresentaremos uma pequena abordagem sobre os temas desenvolvidos no ano letivo de 2014, bem como as motivações que nos levaram a escolha dos gêneros trabalhados em classe e aqui exibidos.

Na turma T-1, os alunos possuíam em torno de doze anos de idade, sendo que a maioria era meninos. Esta turma apresentava uma frequência que variava entre vinte e um e vinte e quatro alunos. Já na turma T-2, o número de meninos e meninas era quase equivalente, eles estavam na faixa de treze anos de idade. Durante as aulas, a frequência média da turma ficava em torno de dezoito a vinte alunos. No que se refere à turma T-3, esta possuía uma frequência diária de vinte e cinco a vinte e sete alunos, o número de meninos e meninas era praticamente igual, de faixa etária entre onze e doze anos. E na turma T-4, os alunos, na maioria, eram meninos, entre treze e quinze anos. A turma tinha em média vinte e quatro alunos frequentes, mais de dez estavam cursando pela segunda vez esta série. Esse perfil, como se vê, sugere que se revisem pelo menos duas ideias frequentemente atribuídas ao ensino público: que as turmas são numerosas e que a evasão é maior entre os alunos do sexo masculino.

Durante a realização das aulas no primeiro semestre de 2014, demos ênfase à ideia de “humor”, de linguagem lúdica, de criatividade. Esta abordagem surgiu devido à promoção do baile de carnaval no mês de fevereiro, o que culminou na execução do conjunto de tarefas sobre este tema, por meio do trabalho com narrativas e paródias. Em seguida, para obter mais informações sobre o universo dos alunos, foram propostas a leitura e produção de enquetes, que trataram de temas variados de interesse destes.

Posteriormente, dentro da mesma linha das paródias, buscamos por meio de uma linguagem humorada dar ênfase a temas referentes à escola, então optamos pelas charges, cujos assuntos retratavam o contexto escolar. Finalizamos o semestre trabalhando atividades relativas ao tema da copa do mundo no Brasil, por causa da atividade pedagógica que haveria na escola.

Já no segundo semestre, a ideia era promover atividades relacionadas à comemoração do dia do estudante e das crianças, o que seria utilizado como meio para

estimular a participação dos alunos nos jogos estudantis que aconteceriam na escola. Então, iniciamos o semestre, trabalhando reportagens, as quais tiveram seus temas pensados a partir dos resultados do trabalho com as enquetes. Destas reportagens, propusemos o tema “brincadeiras de rua mais apreciadas pelos alunos no seu bairro”, para a abordagem seguinte nas aulas de Língua Portuguesa.

No final do semestre, em novembro e dezembro, o trabalho nas turmas foi direcionado para a participação dos estudantes em uma pesquisa, a qual tratava da influência da oralidade na produção textual dos alunos do 6º ano, cujos dados serviriam para constituição da dissertação de mestrado de uma professora do curso do Profletras/2013.

Para nossa análise, selecionamos quatro conjuntos de atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2014, que se constituíram em momentos diferentes do fazer docente nas quatro turmas já mencionadas. Passaremos a descrever esses conjuntos nas seções seguintes.

3.1 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 1: NARRATIVA SOBRE CARNAVAL E PARÓDIA DE MARCHINHA

A partir da nova proposta de aulas de língua materna, foi elaborado e desenvolvido o primeiro conjunto de atividade nas turmas do 6º ano, o qual ocorreu no mês de fevereiro, cujo tema tratava da festa de carnaval. A temática foi trabalhada por toda a escola no intuito de promover não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também de proporcionar um momento de interação entre os membros da instituição - professores, alunos, direção, coordenação e demais profissionais - por meio de um baile no último dia útil, 28 de fevereiro de 2014, antes do período do carnaval. Nesse baile houve o desfile de blocos das turmas, gincana cultural, concurso de máscaras e desfiles de fantasias.

Abaixo seguem as etapas da proposta. Os vídeos utilizados nas aulas foram retirados do site do Youtube. Essa ferramenta pode ser de grande valia nas construções das atividades pedagógicas dos docentes, desde que sejam devidamente referenciadas.

As etapas seguiram a partir de:

- **Vídeos no laboratório de informática.**
- ✓ Marchinhas de carnaval;

- ✓ Desfile das escolas de samba 2011-Rio de Janeiro;
- ✓ Carnaval com Cristo 2013;
- ✓ Preparativos das Crias do Curro velho- 2014;
- ✓ Curuçá vive mais um carnaval ecológico.
- **Textos em sala de aula.**
 - ✓ Uma festa popular;
 - ✓ A origem das marchinhas de Carnaval.
- **Produção de narrativas.**
 - ✓ Produção textual: Alegrias de carnaval.
- **Produção de paródias.**
 - ✓ Texto sobre paródia;
 - ✓ Paródia de filmes: Batatas do Caribe, Chuchurek, Jambo IV, Horta de Elite, Batatman;
 - ✓ Escuta da canção “Ô abre alas” e de sua paródia: Paródia da Dona Ilza;
 - ✓ Produção de paródia da turma.

As atividades de Língua Portuguesa foram desenvolvidas num período de dez aulas de 40 minutos cada. Nas aulas iniciais, os alunos assistiram a vídeos no laboratório de informática. Os vídeos mostravam a diversidade dessa manifestação popular em alguns cantos do país e da região do Pará. O objetivo era acionar o conhecimento dos alunos com relação ao tema para que pudessem falar sobre experiências vividas ou conhecidas acerca do carnaval e também apreciassem e tecessem comentário sobre as manifestações apresentadas nos vídeos. Nas aulas seguintes, textos relacionados à festa do carnaval e à origem das marchinhas carnavalescas foram tomados como atividade de leitura e interpretação. Além dos alunos copiarem os textos da lousa para a realização das tarefas de interpretação, eles também leram e discutiram sobre a origem da festa de carnaval, sua caracterização no passado e sua configuração na atualidade. Sobre as marchinhas, foi abordada a origem, as características, a produção da primeira marchinha e o nome de algumas marchinhas cantadas até hoje nos bailes de carnaval.

A interpretação consistiu em perguntas para extrair informações explícitas dos textos. Questões desse tipo fazem parte da matriz de referência de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, e sendo este procedimento de leitura o primeiro a ser trabalhado pelo documento, logo, ele se torna fundamental para o alcance dos demais descritores traçados nesse âmbito.

Os dois primeiros momentos foram necessários para a realização da atividade, pois serviram de base para os alunos produzirem um texto narrativo sobre o tema do carnaval. Tais textos serviram também para a composição das perguntas na gincana cultural da escola.

Após essas duas etapas, aos alunos foi requisitada a seguinte tarefa: escrever a continuação de um texto narrativo intitulado “Alegrias de carnaval”, a partir de um trecho inicial fornecido a eles, em que deveriam acrescentar novos detalhes e ampliar as informações apresentadas, bem como elaborar um desfecho. O trecho inicial dado aos alunos era o seguinte:

Minha turma combinou de sair fantasiada de palhaço no carnaval. Contratamos uma costureira para fazer as fantasias.

Na sexta-feira, Luiza prima de Paulo, chegou de surpresa e sem fantasia.

Reunimo-nos e confeccionamos uma fantasia para Luiza.

Então...

O texto deveria continuar a partir do *Então...* e ter, no mínimo, três parágrafos. Essa atividade tinha como finalidade diagnosticar o nível de produção escrita dos alunos para, então, pensar em atividades pedagógicas referentes aos saberes que ainda faltavam a estes estudantes. Ao todo, foram recolhidos cinquenta textos, 09 na turma T-1, 12 na turma T-2, 27 na turma T-3 e 02 na turma T-4.

Trabalhando dentro do mesmo tema, os alunos tiveram um segundo momento de produção textual, agora uma produção coletiva, uma paródia a partir da marchinha de carnaval “Ô abre alas”.

A ideia dos professores de trabalhar esse subtema, marchinhas, dentro do tema maior, carnaval, surgiu como proposta de levar ao conhecimento dos alunos o carnaval tradicional, dos tempos dos grandes bailes carnavalescos, um pouco da sua história e fazer disso uma oportunidade de aprendizagem em sala de aula.

Como as marchinhas se constituíam um tema novo aos saberes dos alunos do 6º ano, na aula de Língua Portuguesa, a opção encontrada foi a criação de uma paródia coletiva em cada turma, para que os alunos, juntos, tivessem a oportunidade de participar da aula e contribuir para a composição final do texto sem muitas dificuldades.

As turmas estudaram sobre paródia, viram paródias de filmes conhecidos, que estavam coloridas e impressas em papel A4, fixadas na lousa. Em seguida, os alunos tiveram acesso à letra da marchinha “Ô abre alas” e escutaram uma paródia desta, que fazia uma crítica à situação enfrentada pelos idosos no Rio de Janeiro, realidade de

muitos pelo país. Logo após, a tarefa foi explicitada. Os alunos deveriam produzir sua própria paródia com base na marchinha “Ô abre alas”.

A princípio, os alunos se mostraram contrários à realização da tarefa, mas quando souberam que a turma toda iria contribuir para escrever somente uma, sentiram-se mais encorajados. Antes de iniciar a escrita da paródia, os alunos ouviram e cantaram a marchinha algumas vezes, desta forma, esta ficaria na memória deles, de maneira imediata, para realização da tarefa.

Nesta aula o objetivo era verificar até que ponto os alunos eram capazes de transcender o texto original, revelando a criatividade, bem como a subjetividade em seus discursos.

As turmas participaram da realização da tarefa. Os alunos elencaram alguns assuntos sobre os quais poderiam falar. *A situação da escola, a precariedade da estrutura, a carência de determinados recursos* foram alguns dos assuntos levantados pelas turmas para escrever a paródia – o que indica que a adversidade das condições de vida já está muito presente para os alunos.

Apesar de certa facilidade para levantar temas, foi um pouco mais difícil iniciar o texto parodístico, escrever um refrão para dar continuidade à produção que pretendiam. Mesmo assim, as turmas se sentiram desafiadas a fazer a tarefa e a fizeram obtendo um bom resultado ao final, conforme será mostrado na seção 4.

3.2 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 2: LEITURA E PRODUÇÃO DE ENQUETES

O segundo conjunto de atividades realizado com as turmas se desenvolveu em torno da leitura e realização de enquetes. A atividade foi desenvolvida no início do mês do março, após a volta do feriado de carnaval de 2014. Esta proposta se constituiu em duas etapas: uma realizada na modalidade oral e outra na modalidade escrita.

A finalidade era fazer uma transição do assunto visto anteriormente (carnaval) para outras atividades, as quais também deveriam estar relacionadas ao conhecimento dos alunos. Então, foi feito um levantamento sobre a opinião dos alunos em relação ao baile de carnaval, assim, adentrou-se no novo conjunto de atividades.

A realização das tarefas se dividiu em quatro aulas, tais aulas estavam agrupadas em blocos de duas. Nesse sentido, cada etapa teve uma carga horária de oitenta minutos.

- **A primeira etapa constou de:**

- ✓ Introdução ao tema para contextualizar a atividade;
- ✓ Divisão dos grupos e distribuição das enquetes;
- ✓ Leitura, discussão e socialização dos textos;
- ✓ Levantamento de temas por parte dos alunos.

- **A segunda etapa constou de:**

- ✓ Votação para a escolha dos temas das enquetes a serem feitas;
- ✓ Produção de enquetes pelos alunos a partir dos temas selecionados;
- ✓ Aplicação das enquetes em sala de aulas, com os colegas;
- ✓ Reprodução das enquetes por meio dos gráficos.

Para iniciar o tema da aula, a tarefa foi escrita na lousa para os alunos copiarem. Tal atividade constava de duas perguntas, a primeira relacionada ao baile de carnaval ocorrido na escola e a segunda referente à data comemorativa preferida dos alunos. Conforme indicado abaixo.

1-Em 28 de fevereiro houve o baile carnavalesco na escola. O que você achou do baile de carnaval?

a) Muito bom

b) Bom

d) Ruim

c) Não participei

2-Com base nas datas comemorativas, qual é a sua festa do ano preferida?

a) Carnaval

b) Natal

c) Páscoa

d) Festa Junina

O procedimento adotado nas aulas foi o mesmo em cada turma. Cada aluno teve que responder o que achou do baile da escola, por meio da escolha de uma alternativa que era assinalada na lousa para posterior contagem. Terminada essa pergunta, seguia-se a outra, referente à data comemorativa preferida. Em todas as turmas, a festa do Natal foi a data preferida; quanto a aceitação do baile, a turma T-3 classificou o baile como *Muito bom* e as demais turmas como *Bom*.

Após esse momento, os alunos foram convidados a pensar um pouco sobre a natureza e a função dessas perguntas, qual a utilidade dessas informações para a escola. Essas perguntas foram feitas para que os alunos refletissem acerca do assunto e

expusessem suas opiniões. Muitos disseram que se tratava de uma pesquisa, mas para o que esta servia, poucos se arriscaram em responder.

Em seguida, houve uma conversa sobre a importância das informações colhidas nas turmas, que era saber um pouco mais sobre a aceitação do baile e sobre a data comemorativa favorita, a fim de planejar futuras atividades pedagógicas na escola, por isso a importância daquela tarefa, sua utilidade naquela situação.

Feito isso, os alunos foram divididos em grupo de quatro, totalizando seis grupos em média. Depois foi entregue um texto para cada equipe, os quais apresentavam os mais variados assuntos, listados a seguir.

- Atividades preferidas nos meios de comunicação;
- Uso de celulares em sala de aula;
- Meios de comunicação mais utilizados;
- Problemas mais graves do Brasil;
- Fatores que levam as pessoas às drogas;
- A corrupção da copa.

Nessa tarefa, os educandos deveriam seguir os comandos: leitura, discussão e socialização dos textos, considerando a pergunta feita em cada enquete, as opções mais votadas e as menos votadas. As turmas tiveram entre quinze e vinte minutos para realizar esta fase.

Posteriormente, cada grupo teve que apresentar para os colegas o texto que havia ficado sob sua responsabilidade. Os alunos relutaram para apresentar os textos, mas fizeram, ainda que de maneira tímida. Diante da dificuldade, os grupos eram indagados com base nos itens solicitados à realização da tarefa. Depois, iniciava-se a discussão da turma como um todo, de acordo com os assuntos abordados nas enquetes.

Assim seguiam os demais grupos. Após a exposição, iniciavam debates sobre pontos específicos e relevantes contidos nos textos, a fim de proporcionar e enriquecer a discussão sobre os assuntos expostos na turma, levando sempre a turma a expor seus conhecimentos e opiniões sobre questões que fazem parte de seu cotidiano.

A escolha dos textos que serviram para discussão em sala de aula partiu da observação realizada nas turmas e do próprio contexto da escola, dos assuntos que estavam sempre presentes em conversas de alunos e professores, dos interesses das turmas, das dificuldades atravessadas pela escola, etc. Esses textos, bem como suas discussões, serviram de pretexto para a produção de outro conjunto de atividades.

Terminada a apresentação dos grupos, foi retomada a pergunta sobre a natureza dos textos discutidos. Os alunos continuaram com a hipótese de que se tratava de uma pesquisa, o que não deixa de ser verdadeiro, mas um novo tipo de pesquisa. Então foi explicado para os alunos, exemplificando por meio dos textos debatidos, o que era uma enquete; em seguida, um pequeno conceito foi escrito na lousa para os alunos copiarem.

Muitos alunos desconheciam a palavra enquete, sabiam o que era uma pesquisa, mas não com esse nome. A partir desse ponto, foi solicitado aos alunos que dissessem temas para fazer uma enquete na próxima aula, eles se animaram e “soltaram a língua”. Alguns ainda justificavam seus temas: *_ professora eu quero culinária, porque adoro comer!. Esporte, filme, dança, música, pintura, arte, vídeo game e desenho* foram alguns temas sugeridos pelos alunos.

Nas aulas seguintes, a atividade foi iniciada pela votação dos temas. Alguns dos temas mencionados acima foram selecionados para a realização da enquete. Na sequência, os alunos deveriam propor a pergunta e as opções que construiriam a enquete. Momento tenso, pois, ao mesmo tempo, que os jovens defendiam seus temas, eles tinham dificuldade para construir a pergunta e assim se retraíam, intimidavam-se, diziam que tinham medo de “errar”. Alguns chegaram a não gostar da aula e, quando requeridos, assustavam-se, às vezes, negavam-se a participar.

À medida que os alunos iam falando, as perguntas iam sendo redigidas na lousa para a formulação das enquetes, e com as perguntas prontas era mais fácil propor suas opções. Mas nem tudo foi tranquilo: em alguns momentos, à medida que os alunos discutiam sobre qual assunto abordar, qual questionamento fazer e quais opções selecionar, as ofensas e os xingamentos surgiam, quando alguns alunos se sentiam contrariados em suas opiniões por outro colega. Então, a aula era paralisada e se iniciava uma conversa com a turma.

Passado os episódios, cada turma deveria construir três enquetes, copiá-las e depois, cada aluno escolheria somente uma para fazer com uma quantidade de colegas definida previamente, mas nem todos respeitaram o número de colegas a ser pesquisado, e fizeram com toda a turma. A tarefa foi finalizada com a entrega de uma folha, onde os alunos representaram por meio de gráficos a própria enquete.

3.3 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 3: LEITURA E PRODUÇÃO DE CHARGES

Esse conjunto de atividades se desenvolveu entre o final do mês de março, estendeu-se pelo mês de abril e adentrou o mês de maio em algumas turmas. Essa situação ocorreu devido ao início do período de avaliações, momento de reuniões para entrega de notas e reuniões com os pais, paralisações e alguns feriados, dificultando a sequência proposta, a qual se realizou em meio às ocorrências citadas.

A finalidade era, assim como na realização das paródias, trabalhar a criatividade e a subjetividade dos alunos, desta vez associando a linguagem verbal e não verbal, utilizando o humor como estratégia para captar o interesse dos alunos.

O trabalho apresentou a seguinte sequência:

- **Apresentação do tema.**
 - ✓ Apresentação de charges;
 - ✓ Leitura e interpretação das charges;
 - ✓ Levantamento das características exploradas nas charges.
- **Exercícios de apropriação do gênero.**
 - ✓ Apresentação da atividade 01;
 - ✓ Apresentação da atividade 02;
 - ✓ Apresentação da atividade 03.
- **Produção de charges.**
 - ✓ Levantamento de assuntos para produção de charges;
 - ✓ Produção de charges;
 - ✓ Socialização das produções.

A princípio as aulas estavam previstas para um período de sete aulas, mas o tempo foi estendido devido necessidade de maior explanação, tempo para realização das tarefas, dificuldades apresentadas pelos alunos, etc.

Na primeira etapa, três charges coloridas e impressas em papel A4 foram fixadas na lousa sem o texto verbal que fazia parte delas e, aos alunos, foi solicitado o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo destas com base apenas nas imagens.

A primeira charge mostrava uma professora que fazia a frequência dos “alunos”- *apagador, giz e papel*- e alguém respondia: *faltou!* Na segunda charge havia dois quadros, os personagens eram os pais, o filho e a professora, retratando dois momentos diferentes para a mesma situação: a cobrança de notas baixas do filho. Em 1969, os pais

cobravam a nota baixa do filho e em 2009, cobravam da professora. Uma única frase era utilizada nos dois quadros: *Que notas são estas?*. E a última retratava um motoqueiro conduzindo sua moto com quatro crianças, o condutor pedia para não ser multado pelo guarda, sob a alegação de está fazendo “transporte escolar”.

Logo após esta etapa, foi verificado o levantamento das hipóteses dos alunos a respeito das charges, primeiramente interpretadas sem a presença do texto verbal. Em seguida, era feito a confirmação ou não do que os alunos haviam dito, por meio da apresentação das três charges com a parte verbal. Na sequência, era realizada uma discussão acerca dos conteúdos das charges. Ainda nesta etapa, os alunos deveriam criar novas frases que pudessem ficar no lugar daquelas presentes no texto, de modo que o humor permanecesse.

Esse foi o momento em que os alunos encontraram mais dificuldade, pois tiveram que pensar para combinar as imagens e a linguagem sem alterar o sentido discutido nas charges; um exercício de aplicação, verificação e reorganização dos enunciados que demandava reflexão por parte dos alunos, que quando acertavam ficavam entusiasmados em criar outras frases.

A aula era finalizada por meio do levantamento das características presentes nas charges, as quais foram elencadas a partir do que os alunos apreenderam acerca do gênero durante na aula.

No segundo momento das atividades, durante os exercícios de apropriação do gênero, os alunos realizaram tarefas de leitura e interpretação das charges, resolvendo questões discursivas e de múltipla escolha. Na primeira atividade, a charge tratava da violência na escola: um aluno com escudo, capacete, colete e livro e sua mãe dizendo a frase: *Pronto, meu filho! Agora você pode ir para a escola*. O exercício constava de seis questões.

No segundo exercício, composto por três questões, havia duas charges. Uma era sobre inclusão digital- um mendigo pedindo “esmola”. O enunciado *um mouse pelo amor de Deus!*, presente na charge, foi omitido, pois seria resposta para uma das questões de múltipla escolha. A outra trazia um homem que queria aprender a nadar para navegar na internet, mas foi em uma escola de natação. O enunciado dizia: *Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet!*

No terceiro exercício, os alunos tinham três charges coloridas, em papel A4, fixadas na lousa, para dizer quais conhecimentos haviam utilizado para entendê-las. Em uma, a professora pedia aos alunos que cantassem o hino nacional e eles cantavam uma

música normalmente entoada pelas torcidas durante jogos de futebol, que já se tornou um “hino” entre os brasileiros. Em outra, a professora pedia para os alunos citarem exemplo de drogas “ilícitas” e eles se referiam aos serviços públicos; e a última, tratava do piso salarial dos professores, uma escola com uma placa de greve na mão e uma bota enorme tentando pisar na escola, um enunciado que dizia: *la vem o piso!*. Nessa atividade a finalidade era discutir com os alunos a importância do conhecimento (prévio) para entender o humor contido nas charges, bem como para produzir uma.

Na aula seguinte, os alunos deveriam produzir suas charges; para isso, foi feito um levantamento de temas sobre os quais os alunos gostariam de trabalhar e em seguida, a partir de tudo o que foi visto e trabalhado em aulas anteriores, cada aluno produziria sua própria charge. No entanto, após a realização desta etapa na turma T-4, houve uma pequena modificação em sua realização na turma T-2, sendo a estratégia modificada novamente nas turmas T-1 e T-3 para o alcance dos objetivos propostos. Tais modificações serão apresentadas no capítulo 4.

3.4 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 4: TEXTOS DESCRITIVOS SOBRE AS BRINCADEIRAS POPULARES DO BAIRRO

No segundo semestre foi dada continuidade à execução dos conjuntos de tarefas propostos na ação pedagógica para os alunos do 6º ano. Essa proposta pretendeu retomar os temas levantados no primeiro semestre e trabalhá-los em atividades que conduzissem os alunos ao desenvolvimento da produção textual, oral e escrita, em ambiente de sala de aula, sem desvincular tais atividades da vivência intra e extraescolar dos estudantes. Por isso, as atividades de Língua Portuguesa foram elaboradas de modo a direcioná-los para o estudo de conhecimentos na área de linguagem e auxiliá-los a participação nas próximas culminâncias pedagógicas que seriam realizadas na escola.

A execução das aulas iniciou no mês de agosto e se estendeu até meados do mês de outubro, devido às necessidades de reorganizações didáticas das aulas e também pelas dificuldades de acesso em algumas turmas, haja vista a ocorrência de reuniões, período de provas, feriados e outras motivações que atribularam o andamento corrente de nossas ações.

As atividades foram iniciadas, no mês de agosto, com os trabalhos sobre reportagem. Os temas tratados surgiram da realização das tarefas sobre leitura e

produção de enquetes, no primeiro semestre de 2014. Na época, temas como “esporte, filme, dança, música, pintura, arte, vídeo game e desenho” foram alguns dos assuntos mencionados pelos alunos para realização das enquetes. Então, de posse destas informações, foram pesquisadas reportagens referentes a esses assuntos para dar sequência às aulas de Língua Portuguesa.

Para essa proposta os alunos precisariam lembrar quais enquetes e assuntos foram abordados no período em que se desenvolveu a atividade, para, então, ser dado início às conversas e contextualizar os assuntos que seriam abordados na aula. Após esse início, foi solicitado aos alunos que se organizassem em grupos, enquanto os títulos das reportagens eram escritos na lousa para que, posteriormente, eles escolhessem a reportagem que mais havia interessado a cada equipe.

Essas reportagens foram pesquisadas na internet em sites variados. Todas traziam um conteúdo baseado nos interesses apresentados pelos alunos, mas alguns textos precisaram ser adaptados por causa de sua extensão. As reportagens levadas para sala de aula tinham os seguintes títulos:

1. Melhores clubes do mundo;
2. Brincadeiras de rua versus videogames;
3. Jogos violentos podem influenciar na mente de crianças?;
4. A leitura nas séries iniciais;
5. Muito mais do que torcer;
6. Melody, brega, kalypso e tecno, os ritmos do Pará;
7. A arte como forma de expressão;
8. Jogadores que mais vezes ficaram entre os três melhores do mundo;
9. 'Tropa de elite 2' é o filme mais visto da história do cinema brasileiro;
10. As brincadeiras de rua mais populares.

Cada turma teve aproximadamente seis grupos. Depois da escolha e leitura das reportagens, os estudantes socializaram seus textos na turma. Na sequência, foi apresentada a sugestão de pesquisa para cada equipe, a partir do tema lido por cada grupo. Para o levantamento das devidas informações, a pesquisa deveria ser realizada em ambiente exterior a sala de aula: em casa, no bairro, na biblioteca da escola, cyber, etc. Os alunos deveriam trazer o material coletado- textos e imagens- na semana seguinte para começar a produção textual. A ideia era que os participantes construíssem reportagens a partir de suas pesquisas.

Contudo, em todas as turmas, a maioria dos alunos teve dificuldade para se reunir fora da escola e, assim, construir a tarefa. Logo, a pesquisa ficou comprometida e como a ideia era que todos participassem da pesquisa e trouxessem o material para trabalhar em sala- dar andamento na sequência de atividade significaria excluir grande parte dos alunos. Situação contrária à proposta e que seria difícil administrar em sala. Então, a proposta precisou ser reorganizada.

A reportagem “As brincadeiras de rua mais populares” foi reutilizada para reorganizar a aula de forma a dar andamento às aulas iniciadas. Aos poucos, um novo conjunto de atividades foi construído, conforme descrevemos mais abaixo. A ideia ao final desse conjunto era coletar os textos produzidos para fazer uma coletânea ilustrada sobre as brincadeiras do bairro e disponibilizá-la aos alunos na biblioteca da escola, mas algumas dificuldades de ordem temporal impossibilitaram de concluir as tarefas como desejado.

Ao final do período, esta foi a sequência trabalhada em sala.

- **Primeiro momento:**

- ✓ Leitura da reportagem “As brincadeiras de rua mais populares” pela professora;
- ✓ Discussão sobre o tema;
- ✓ Apresentação da tarefa: Pesquisa individual;
- ✓ Levantamento das brincadeiras de rua do bairro pelos alunos para desenvolvimento da pesquisa.

- **Segundo momento:**

- ✓ Recolha das pesquisas realizadas;
- ✓ Apresentação e explanação da tipologia textual: textos descritivos;
- ✓ Reescrita do texto sob a supervisão da professora.

- **Terceiro momento:**

- ✓ Análise linguística (elementos de coesão).

Nas duas primeiras aulas, após a reorganização das ações, foi lida a reportagem “As brincadeiras de rua mais populares”, omitindo-se o nome das brincadeiras descritas no texto. Os alunos, por sua vez, deveriam prestar atenção na leitura para, em seguida, durante a releitura, dizerem quais brincadeiras estavam sendo descritas no texto- esta estratégia foi utilizada para dar um caráter mais lúdico a este momento, por isso a promoção de uma espécie de “adivinhação” para que os alunos se sentissem motivados a participar da aula e discutir sobre o tema.

Em seguida, a tarefa foi escrita na lousa: um trabalho de pesquisa. A atividade individual foi a melhor opção, porque os alunos deveriam pesquisar fora da escola, e como muitos apresentaram dificuldade para se reunir em ambiente externo ao espaço escolar, esta foi a alternativa para o encaminhamento da aula. A atividade consistiu em um comando com cinco questões, conforme apresentado abaixo:

ATIVIDADE

Escolha uma brincadeira de rua muito apreciada pelas crianças no bairro em que você mora e responda as questões abaixo:

1. *Qual o nome da brincadeira? Como se joga? Quais os participantes? (Descreva a brincadeira).*
2. *Entreviste um adulto para saber sobre sua brincadeira preferida quando criança? (descreva essa brincadeira: como era a brincadeira? Com quem brincava? Quando brincava?).*
3. *Faça um levantamento das brincadeiras mais apreciadas no seu bairro.*
4. *Entre elas, qual a preferida? Por que ela é preferêcia?*
5. *Descreva essa brincadeira.*

Os alunos copiaram a tarefa da lousa. Feito isso, foi explicada cada questão para tirar as possíveis dúvidas dos mesmos. Aos estudantes, foi solicitado que dissessem nomes de brincadeiras que eles costumavam brincar no bairro e foi escrito, na lousa, uma lista das brincadeiras de rua mais apreciadas para eles copiarem. Essas foram algumas brincadeiras mencionadas pelos jovens:

<i>Brincadeiras populares do bairro mencionadas pelos alunos do 6º ano.</i>	
<i>Taco</i>	<i>Cinco cortes</i>
<i>Polícia e ladrão</i>	<i>Bandeirinha</i>
<i>Sete pecados</i>	<i>Ping pong</i>
<i>Pira ajuda</i>	<i>Boca de forno</i>
<i>Pira maromba</i>	<i>Mata no meio</i>
<i>Pira garrafão</i>	<i>Cemitério</i>
<i>Futebol</i>	<i>Peteca</i>
<i>Verdade ou desafio</i>	

De posse dessas informações, os alunos deveriam levar a pesquisa para casa e trazer na semana seguinte. Já no segundo momento, durante a recolha das pesquisas, foi percebido que poucos alunos responderam na íntegra as questões solicitadas na tarefa. Muitos fizeram apenas a primeira e a segunda questão. Outros não realizaram a tarefa. Porém, aqueles que não haviam realizado a pesquisa em casa não deixaram de participar da aula. Foi proposto a estes que fizessem o texto, em sala, pautados apenas na primeira

questão. O resultado foi satisfatório, muitos alunos escreveram o texto. Logo, esta etapa contou com mais uma reorganização da tarefa.

Ainda dentro do segundo momento, mas em outra aula, foi apresentada a tipologia textual descritiva por meio da escrita de pequenos trechos de textos na lousa, os quais tratavam de assuntos variados. Os alunos copiaram e, seguindo o mesmo procedimento adotado na fase anterior, os trechos foram lidos para que eles dissessem qual o assunto mencionado nas descrições. O assunto trabalhado em sala ainda contou com as exemplificações das pesquisas que os alunos haviam realizado- fragmentos dos textos sobre as brincadeiras de rua, os quais possuíam um caráter descritivo.

Em seguida, as pesquisas dos alunos foram recolhidas e aqueles que não haviam feito, passaram a escrevê-la em sala. Enquanto isso, a produção dos alunos era lida, uma a uma, juntamente com o autor do texto, para tirar alguma dúvida e propor sua reescrita, caso houvesse necessidade. Porém, o momento foi insuficiente, pois havia uma quantidade significativa de alunos nas classes e o tempo não foi satisfatório para atender a todos. Assim, as aulas seguintes seguiram dentro da mesma dinâmica. Esta estratégia não trouxe muitos resultados, uma vez que houve dificuldade em administrar a atividade do dia e o auxílio aos alunos em suas produções. Além disso, muitas vezes, a falta dos estudantes ou a não devolução das tarefas, dificultou esse acompanhamento.

No terceiro momento, dois textos de alunos foram utilizados para analisar os possíveis problemas encontrados nessas produções, que eram os problemas recorrentes nas demais escritas: as repetições. O primeiro texto foi escrito na lousa, lido para os alunos e solicitado a eles que verificassem os problemas que haviam percebido durante a leitura e observação do material. Os alunos mencionaram as repetições que encontraram no texto, que o deixavam “estranho”. As palavras e expressões repetidas eram sublinhadas à medida que os alunos iam encontrando. Logo após, no outro lado da lousa, o texto analisado ia sendo reescrito, com a participação dos alunos, retirando ou trocando as expressões repetidas, de maneira a torná-lo menos repetitivo.

Depois, a aula seguiu por meio de uma conversa sobre a importância dos alunos relerem suas produções para melhorá-las antes da entrega ao professor, por isso, os estudantes deveriam adotar a refação do texto como procedimento em suas escritas. Para finalizar esta etapa, mais um texto de outro aluno era escrito na lousa para que a turma copiasse, marcasse as repetições e reescrevesse o mesmo, fazendo as alterações devidas.

Estas foram algumas atividades executadas ao longo do ano de 2014 nas turmas de 6º ano. Tais atividades retratam diferentes momentos no cotidiano das aulas, e estão relacionadas em alguns pontos, de modo a auxiliar os alunos na construção de uma memória de aprendizagem acerca dos assuntos trabalhados em sala nesse período.

4 A PALAVRA COMO “MOEDA DE TROCA” NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo está dividido em três partes para que possamos refletir mais profundamente sobre os dados coletados durante a realização de nossa pesquisa e, a partir deles, pensar os resultados alcançados pelos alunos durante a ação pedagógica em seu contexto de execução, o espaço escolar.

De início, analisamos quatro conjuntos de atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, discutimos o processo de aprendizagem das turmas T-4 e T-3 com base no desempenho dos alunos dessas turmas e, por último, apresentamos uma mostra avaliativa da trajetória de aprendizagem em Língua Portuguesa de quatro alunos das turmas participantes.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os dados analisados neste item tratam dos conjuntos de atividades apresentados no capítulo anterior, os quais fazem referência às descrições das aulas de Língua Portuguesa realizadas, ao longo do ano letivo de 2014, nas turmas de 6º ano.

Na análise e discussão dos dados, abordamos as produções textuais, orais e escritas, dos alunos das quatro turmas: T-1, T-2, T-3 e T-4, destacando aspectos relevantes para verificação da aprendizagem, relacionando-os aos estudos teóricos que embasaram a proposta de ensino.

4.1.1 ANÁLISES DE TEXTOS NARRATIVOS SOBRE O TEMA “CARNAVAL”

Como dito anteriormente, esta atividade pretendeu diagnosticar o nível de produção escrita dos alunos, ou seja, saber se os estudantes conseguiam organizar suas ideias em torno de um tema, perceber possíveis problemas formais e estruturais relacionados à tipologia textual e verificar a originalidade e a criatividade presentes nas produções textuais, bem como os conhecimentos prévios agregados a elas.

Ao recolher os textos para realização da análise- cinquenta textos no total- verificamos que nem todos os alunos conseguiram realmente desenvolver um desfecho para a narrativa. Várias produções giraram em torno das palavras *palhaço*, *carnaval*, *Luiza e Paulo*, sem a devida organização de acontecimentos, gerando uma escrita repetitiva e com problemas de coerência. Contudo, os alunos não tiveram tempo para refazer as produções; se tivessem, acreditamos que muitos desses problemas teriam sido desfeitos.

Além deste aspecto, outros foram considerados. Dentre eles, os elementos pertencentes à narrativa. Temos conhecimento que as narrativas apresentam alguns elementos em sua composição, entre eles: personagens, tempo, espaço, foco narrativo e enredo. Este último está estruturado por situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Em muitos textos, o fator conflito chamou nossa atenção, porque na maioria das produções analisadas verificamos a ausência deste componente, uma vez que poucas histórias apresentaram algum tipo de complicação- apenas seis produções em um total de cinquenta.

Nossa hipótese para os textos que apresentaram essa ausência é de que os alunos compreenderam, possivelmente, que deveriam mostrar um cenário alegre e harmonioso, haja vista o título do texto ser “Alegrias no carnaval” e *Luiza, prima de Paulo*, já ter resolvido o problema da falta de fantasia. Caberia a eles, somente, finalizar o texto.

Seguindo essa linha, os alunos se encaminharam para o desfecho da história, buscando atender ao comando da questão: escrever a continuação da história, apresentando o mínimo de três parágrafos. Acreditamos que durante a realização da tarefa, os alunos estiveram mais preocupados com o número de parágrafos a preencher que atentos ao desenvolvimento do conflito da narrativa, por isso a existência de poucos enredos conflituosos.

Esta situação nos leva a pensar que, mesmo de maneira inconsciente, muitos alunos já entraram no “jogo da escola”, ou seja, eles cumprem o papel em que “devolve(m) ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1997, p. 128), assumindo, assim, uma escrita cujo sujeito nada tem a declarar de si, aceitando, então, a palavra dada pelo outro, a instituição escolar.

Em contrapartida, verificamos nos discursos de outros alunos a resistência e dificuldades sobre o quê escrever. A turma T-4 foi a que teve mais dificuldade para produzir, embora tivesse mais tempo que as outras turmas. Nesta classe, os jovens

alegaram não ter gostado da tarefa, porque nada tinham a escrever, apesar de já terem participado de festas de carnaval.

A fala de um garoto da turma T-4 exemplifica tal situação: “*escrever o quê professora, eu não tenho nada pra escrever!*”. A partir desta fala, interpretamos que o aluno entende suas palavras como irrelevantes aos olhos daquele que está diante do processo de ensinar, o professor. Esta postura representa o discurso de muitos outros estudantes desta turma que se opuseram à realização da tarefa.

Na turma T-2, os alunos tiveram dificuldades, mas não se mostraram resistentes como a turma anterior, porém muitos deixaram para finalizar o texto em casa e acabaram por não devolver a tarefa, ainda que solicitados. Fato semelhante ocorreu na turma T-1, vários alunos ficaram para concluir a tarefa em casa e não trouxeram na aula seguinte.

Estas atitudes parecem representar uma reação dos alunos ao tipo de ensino promovido pelas instituições no decorrer de sua história. O comportamento deles indica uma resposta à violência simbólica presente nas relações do espaço pedagógico da escola. Muitos desses alunos, acostumados a realizarem tarefas alheias aos seus interesses, mostram-se contrários a toda e qualquer proposta, independente do objetivo desta. Ao que tudo indica, este tipo de violência foi incorporado por eles ao longo da trajetória escolar.

Notamos, diante desta situação, que a violência simbólica- que se apoia na manutenção das relações de poder entre os indivíduos, por meio da obediência às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação- no espaço desta escola, tem se mostrado enfraquecida, por isso, presenciamos reações avessas a nossa proposta. Dentre elas, visualizamos a reação explícita, em falas como “*eu não tenho nada pra escrever!*”, e implícita, quando os alunos não entregam a lição. Porém, não devemos esquecer que os comportamentos apresentados por esses aprendizes, em ambiente de sala aula, podem indicar muitas coisas, dentre elas receio de se expor ou a ausência de expectativas em relação à escola, resultados de uma violência camuflada, ainda muito comum no espaço escolar.

Dando continuidade à análise, verificamos nos textos coletados que apenas seis apresentaram uma complicação nas histórias- uma situação a ser solucionada ao final do enredo, como mostra o trecho de um dos textos coletados.

1-uma fantasia para Luiza Então... Luiza ficou tão animada com a
 2-fantasia que **na hora de experimen-**
 3-**tar acabou rasgando.**
 4-e os outros tiveram que costurar na marra e Luiza se
 5-entristeceu e começou a chorar...

Esse trecho nos permite identificar a existência de um conflito iniciado após a manifestação de alegria da personagem Luiza ao experimentar a fantasia, a qual rasga em seguida. Nesse momento acontece a quebra da situação inicial e está formado um estado de complicação a ser desenrolado no texto.

Nesta produção foi possível detectar que o autor entende, claramente, a narração como uma história cuja complicação precisa ser desenvolvida ao longo do texto, dando indícios de provável solução ou não. Logo, ele tem conhecimento dos elementos de uma narrativa, sem que haja a necessidade do professor explicitá-los no comando da atividade para a realização da tarefa. Nesse texto, a personagem Luiza conseguiu ir para a festa de carnaval, pois teve uma surpresa, outra fantasia foi feita por seus amigos, *na marra*.

Outro exemplo de texto com a presença de conflito segue no excerto destacado.

E. J. Turma T-2

Então...
 1-Luiza falou como desejava a fan-
 2-tasia, ela queria se fantasiar de anji-
 3-nho, e os amigos dela, **tentaram, tentaram e tentaram mas não conseguiram**
 4-fazer a fantasia.

O excerto faz referência ao tipo de fantasia que Luiza desejava, fantasia de anjinho, que os amigos, insistentemente, tentaram, mas não conseguiram fazer. A partir desse ponto, a autora do texto o desenvolve, sempre com suspense sobre o final, pois, a personagem Luiza cita a todo instante o encerramento do tempo: *É melhor vocês se apressarem se não vamos perder a festa de carnaval*, e os problemas ainda por solucionar.

Destacamos ainda o conflito proposto na passagem do texto seguinte. Nele percebemos que a autora mostrou sua criatividade com base na inserção de um personagem incomum nas histórias de carnaval: um alienígena, que poderia ser, de fato, real, haja vista o espanto daqueles que estavam na festa- *eles tomaram um susto*.

L. S. Turma T-3

<i>1-Ental...eles foram a festa e ai certa hora apareceu um</i> <i>2-alienigina ai eles tomaram um susto...</i>
--

Neste enredo, a autora preferiu outro desfecho, que será tratado mais adiante, quando falarmos sobre as marcas de humor presentes nos textos.

Nas produções dos demais alunos, percebemos a ausência de complicação. Outra hipótese para essa ausência, além daquela mencionada anteriormente, seria a necessidade de um número maior de esclarecimentos por parte da professora sobre como realizar a atividade, seja por meio de mais informações no comando da tarefa ou por intervenção da mesma, no que diz respeito ao levantamento, juntamente com os alunos, de possíveis acontecimentos, conflitos e outras informações que os levassem a várias opções para encaminhamento de suas histórias.

Diante dessa constatação, a tarefa de refacção de textos é uma possibilidade para trabalhar a dificuldade apresentada nos textos produzidos pela maioria dos alunos. Considerando que o trabalho de produção textual requer etapas de planejamento, escrita e reescrita, ou seja, um processo a ser desenvolvido, torna-se necessário repensar as atividades de escrita em sala, buscando um espaço e tempo para trabalhar todas as etapas com os alunos. E uma vez sujeitos ativos deste processo, o envolvimento nas atividades de sala de aula aumenta. Nesta atividade não houve tempo para que todas estas etapas fossem trabalhadas, pois imprevistos na dinâmica da escola interromperam em alguns momentos a fluência das aulas.

Outro fator considerado em nossa análise foi o aspecto estrutural/gráfico do texto. Neste quesito, houve o predomínio de escritas realizadas em parágrafos, dando sequência ao texto iniciado. Os alunos demonstraram muitas dúvidas relacionadas ao conceito de parágrafo. Essas foram algumas das perguntas realizadas pelos estudantes da turma T-1. As demais turmas fizeram questionamentos semelhantes com relação ao significado de parágrafo e número de linhas apresentadas por este.

Perguntas dos alunos da turma T-1

<i>1-O que é um parágrafo?</i>

<i>2-Quantas linhas tem um parágrafo?</i>

<i>3-Uma frase é um parágrafo?</i>

<i>4-Quantas linhas, no máximo, pode ter um parágrafo?</i>
--

Frente a esses questionamentos foi preciso responder as dúvidas levantadas pelos alunos, habituados, tão somente, a escrever os textos com determinada quantidade

de linhas. De acordo com as respostas e exemplificações dadas pela professora, os alunos foram tirando suas próprias conclusões e, por meio de perguntas e respostas, a aula foi construída. Este ato de fazer perguntas nos indica que, quando os alunos estão em um espaço onde se sentem a vontade para fazer indagações, fazem-nas. Esta prática pedagógica nos mostra outra possibilidade de interação e nesta outra rede de interatividade, os alunos tiveram a chance de verem sua palavra circulando, o que auxilia o processo de aprendizagem destes durante as atividades de linguagem.

Ainda com relação aos aspectos estruturais buscados nos textos coletados, verificamos que alguns alunos apresentaram em seus textos diálogos estruturados em forma de parágrafo, devido à ausência de organização e de pontuação adequada. Dos textos analisados, oito produções continham conversas estruturadas dessa maneira. Mas uma chamou nossa atenção pela frequência desse tipo de passagem. O texto todo foi estruturado em uma conversação sem separação de parágrafos. A conversa se desenvolveu em torno das personagens Paulo e Luiza, conforme exemplo do trecho.

A. P. O. Turma T-1

<p>1-A Luiza ficou muito curiosa pra saber o quiera 2-o Paulo falo Luiza cauma logo tu vai saber o qui 3-er. a turma adoro aropa de palhaço mas tava demora 4-ndo a ropa de Luiza Paulo penso será qie vai 5-sai um estrago o Paulo foi la na costoreira 6-a custureira falo vai demorar alguns dias o Paulo 7-falo mas como er costoreira falo é de princesa</p>

Esse fato demonstra o conhecimento da aluna acerca do diálogo, embora ela não tenha grafado a conversação por meio de pontuação exigida nessa tipologia. Podemos facilmente perceber quais são os trechos correspondentes às falas das personagens- *o Paulo falo Luiza cauma logo tu vai saber o qui er (...) a custureira falo vai demorar alguns dias o Paulo falo mas como er costoreira falo é de princesa*. A presença do verbo *falar* sinaliza os enunciados de Paulo e da costureira. Também percebemos a construção de frases curtas, bem como a alternância dos turnos entre os interlocutores. Essas características são visíveis no texto da aluna e permitem um grau de detalhamento da narrativa bastante interessante, dada à expectativa construída em torno produção da fantasia de Luiza.

A partir desta realidade, textos com este tipo de estrutura podem ser trabalhados em sala para que os alunos se apropriem do conhecimento das convenções de escrita e passem a estruturar suas próximas produções tal qual exige a modalidade escrita. É

importante, também, aproveitar o momento para trabalhar a tipologias textuais em produções escritas, as quais atendem a determinados objetivos. Portanto, cabe ao professor identificar os recursos dominados pelos alunos e aqueles que ainda faltam dominar, selecionando os conteúdos, segundo as necessidades e possibilidades de aprendizagem destes educandos, segundo indicações dos PCN.

Um terceiro elemento que buscamos nos textos foram enredos de teor engraçado e de cunho criativo. Durante a análise, verificamos que poucos alunos se arriscaram a escrever nessa linha. Algumas produções apresentaram, de maneira bem tímida, traços de humor, os quais poderiam ser mais bem explorados se não tivessem desaparecido no desenrolar da história. Talvez, isso tenha ocorrido porque os alunos ainda entendem a produção textual em sala de aula como algo “sério”, em que não há lugar para a composição de um enredo engraçado, ao menos que seja solicitado na tarefa ou consentido pelo professor. Entendemos que a produção desse tipo de texto exige uma colaboração do leitor, além do que, o humor expõe aquele que o produz e, como os alunos não sabem se terão essa colaboração por parte da escola, produzir um texto seguindo esse caminho é arriscar-se, uma vez que não se tem certeza das consequências.

No exemplo abaixo, a aluna escreveu aquilo que seria uma narrativa cômica, se exploradas algumas situações, como o fato de ter alguém fantasiado de alienígena, de barbie e de leão na festa de carnaval. Vejamos:

<p>L. S. Turma T-3</p> <p>1-Ental...eles foram a festa e ai serto hora apareceu um 2-alienigina ai eles tomaram um susto e ai ele tirou a mascara 3-e dize felis carnaval. 4-ea i a Luiza foi ao Banheiro e apareceu uma menina igual a 5-BarBie e ai ela dize. _ mida um autografo PorQue eu amo a 6-BarBie. E ai ela dize mas eu não sou a Barbie. 7-E Paulo foi ate a rua e viu o rei leão e ai ele saiu correndo do 8-leão e o leão falo ei ei voute aQui eu não sou um leão e ai ele 9-voutou ate a festa e disseram um para o outro felis carnaval</p>
--

Para inserir o alienígena no texto, a aluna solicitou a permissão da professora: *Professora, é pra criar o que eu quiser? Eu posso colocar um alienígena se eu quiser? ou qualquer coisa assim?* Verificamos, nessa produção, uma autora com vontade de escrever algo engraçado, criativo, mas ainda não sente segurança suficiente para decidir sobre sua escrita no texto, possivelmente porque esteja acostumada a escrever atividades somente a partir do que o professor solicita. Daí, sua insegurança, sua dúvida se pode ou não “ousar”. Mas essa atitude também pode mostrar um ato colaborativo da aluna em

querer participar da atividade. Pois, da maneira como esta atividade foi estruturada, acreditamos que a aluna se sentiu estimulada a participar da proposta, sentindo-se à vontade para realizar o exercício por meio de uma escrita própria, uma vez que os direcionamentos dados ao enredo partiram de sua escolha. O exercício, neste caso, parece ter sido, para a aluna, tanto o ato de participar da aula e produzir seu texto, quanto o de negociar os limites da própria situação de ensino.

Percebemos na produção seguinte que o ato de solicitação/permissão do professor é algo bastante presente na vivência dos alunos e, em alguns momentos, parece está incorporado nos discursos destes estudantes. Vejamos como isso se materializa na escrita abaixo.

T. N. Turma T-633

<p>1-Então paula Arrumou uma fantasia 2-de joaninha Por que, a fantasia de 3-palhaço não Dava em nela era a ulti- 4-ma fantasia tabem era muito incima 5-Da hora. 6-Quando a professora viu não 7-gostou muito por que não estava de 8-acordo que, a fantasia de palhaço que 9-ela mandou.</p>
--

A passagem-*Quando a professora viu não gostou muito por que não estava de acordo que, a fantasia de palhaço que ela mandou-* traz indícios do tipo de relacionamento já experienciado pela aluna no ambiente escolar: o professor manda e os alunos obedecem. Essa relação de poder, centrada na figura do docente, reforça os atos de violência simbólica no contexto da escola, uma vez que esse tipo de relacionamento é um via de mão única, em que os alunos exercem a função passiva diante do processo de ensino-aprendizagem. Com base na passagem, acreditamos que a liberdade de criação precisa ser discutida em classe.

A interação professor-aluno na prática pedagógica favorece a criação de ações que estimulam e valorizam o diálogo em sala de aula, durante a realização das atividades de linguagem. A promoção de momentos como esses auxilia os alunos a exercitarem a criatividade e autonomia em favor da originalidade e da aprendizagem em classe.

Continuando a busca por enredos engraçados e de um cunho criativo, encontramos um texto em que fora percebido um humor sutil. Vejamos um trecho:

G. O. Turma T-1
2-Fizemos um belo vestido de colombina 3- e Paulo saiu fantasiado de palhaço maluco e as minhas outras duas 4-amigas saíram fantasia com uma roupa de palhaço que foi do Paço- 5-ca e paçoquinha eu sair fantasiado de palhaço triste e mandei 6-desenhar algumas lágrimas no meu rosto saindo do meu olho. 7-Mais essas lágrimas são so de mentirinha pois e carnaval, eu e meus 8-amigos pulamos, brincamos muito e tudo e so alegria.

Nele há a presença de vários tipos de palhaço: *Palhaço maluco, Paçoca e Paçoquinha, além do Palhaço triste*, o qual possui umas *lágrimas de mentirinha* no rosto, *pois é carnaval, (...) tudo é só alegria*. Essas passagens mostram que o autor nomeia os palhaços, brincando com os nomes, expressando certo tom de piada em seu texto.

Em outros textos houve excertos que exibiram um pouco de humor, quando lidos no conjunto. Se não humor, pelo menos certa exploração da “função poética” da linguagem. São eles:

R. C. Turma T-1: <i>O nosso bloco se chama o bloco dos palhaceiros que é uma mistura de palhaçadas (...)</i>
E. J. Turma T-2: <i>E aí Luiza falou: Meu Deus eu estou me sentindo como um balão (...), falando da roupa de palhaço que experimentou.</i>
A.P. O. Turma T-1: <i>Mas ele não conseguia fala si não ela ia ter um ataque e brigar com ele (...)</i>

Um quarto ponto que nos chamou atenção a partir da leitura dos textos foi em relação aos conhecimentos que os alunos trouxeram para o texto. Alguns textos tiveram destaque, pois seus autores imprimiram marcas pessoais neles, revelando suas experiências ou seus saberes.

Uma aluna, por exemplo, demonstrou conhecer um pouco a rotina de uma costureira, caracterizada no texto pela demora na entrega da fantasia, a justificativa pelo atraso na entrega da fantasia e a ida de Luiza, a personagem, até a costureira para pedir agilidade. Estes trechos estão não sequência, respectivamente.

A. P. O. Turma T-1
2-o Paulo falo Luiza cauma logo tu vai saber o qui 3-er. a turma adoro aropa de palhaço mas tava demora- 4-ndo a ropa de Luiza paulo penso será gie vai 5-sai um estrago o paulo foi la na costoreira 6-a custureira falo vai demorar alguns dias o Paulo
7-falo mas como er costoreira falo é de princesa 8-paulo falo Mas faulta muito a costureira falo 9-muito. Faulta faze a parte de baicho o Paulo
13- Que a Luiza foi la ca costoreira. A Luiza falou 14- não de mora muito por favo por que é depois

<p>15-<i>da amanhã a costureira falo tá bom eu vo fazer</i> 16-<i>rápido a costureira intrego pro paulo o paulo falo</i></p>

De acordo com os excertos, a demora existiu por causa de uma parte da fantasia que ainda faltava ser costurada, contudo, a personagem pediu agilidade, pois o evento estava próximo, e diante do apelo, a costureira trabalhou rápido e entregou a peça. Esses fatos fazem parte do conhecimento da autora que, possivelmente, sabe o “script” da cena narrada. Assim, a aluna, partindo do elemento linguístico “costureira” e “fazer fantasias” ativou esse conhecimento que a auxiliou em sua composição.

Notamos que ao proporcionar esta tarefa demos a oportunidade a jovem de dizer sua palavra, colocar no papel seu saber e seus conhecimentos. Contribuímos, portanto, para que esta se assumisse condutora de seu processo de aprendizagem (GERALDI, 1997, p.159), por meio da produção de um texto real, cuja escrita foi utilizada como interlocução na situação de ensino.

Outra aluna fez uso de seu conhecimento de mundo e o expressou em sua escrita. Como mostra o exemplo a seguir.

<p>E. A. Turma T-2 1-<i>Então fomos para o bloco Coro em Coro, brincamos</i> 2-<i>da brincadeira chamada Olha a cobra e depois fomos</i> 3-<i>atrás do bloco.</i> 4-<i>Quando o bloco acabou fomos para outro bloco-</i> 5-<i>que estava saindo chamado Bloco do Peru pulamos,</i> 6-<i>brincamos, se divertimos.</i></p>

A aluna citou alguns blocos de carnaval, *Bloco Coro em Coro e Bloco do Peru*, em sua produção. Certamente, ela deve ter algum tipo de conhecimento sobre os blocos de carnaval, o qual reflete em sua escrita, contribuindo para seu texto.

Houve alunos que optaram por inserir informações que captaram sobre o tema nas aulas anteriores. Vejamos um exemplo:

<p>M. S. Turma T-2 1-<i>Então, Luiza vestiu a fantasia e fo-</i> 2-<i>ram para o carnaval, nos brincamos de</i> 3-<i>entrudo.</i> 4-<i>No carnaval, nós ficamos em carros</i> 5-<i>de som, trios elétricos, escolas de Sam-</i> 6-<i>ba e bandas diferentes.</i></p>

Quando a aluna cita o *entrudo* ela faz referência a uma brincadeira que deu origem ao carnaval brasileiro, passagem do texto “Uma festa popular” estudado em sala,

subsequente a apresentação de vídeos. *Carros de som, trios elétricos, escolas de sambas* remetem aos vídeos assistidos e comentados na sala de informática durante a execução da primeira etapa do conjunto de atividades. Sua escrita demonstra que a aluna utilizou as informações apresentadas nas aulas anteriores na construção de seu texto.

Diante dessas análises, percebemos que atividades de produção textuais devem ser desenvolvidas em sala de aula de maneira que se tornem práticas frequentes e objetivas em sala. Assim, abrem-se outros canais de expressão e de escuta dos alunos.

Ao mesmo tempo, esse processo dará condições efetivas ao professor de perceber as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos educandos para organização das atividades seguintes, visando cada vez mais o desenvolvimento e o aprimoramento das práticas de escrita, bem como de leitura em sala de aula. Desta forma, o professor terá mais oportunidades de interação com os alunos, suas realidades, seus saberes, proporcionando outros momentos em que o aluno possa expor sua palavra, e “alimentar” o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

4.1.2 ANÁLISES DAS PARÓDIAS

Na atividade sobre a composição de paródias, tomamos por base os objetivos anteriormente mencionados, os quais se referem à capacidade criativa dos alunos em transcender o texto original, a marchinha carnavalesca “Ô abre alas”, revelando certa subjetividade nos discursos presentes em suas composições. Além do mais, buscamos identificar nessas produções, os conceitos de “alienação” e “separação” propostos por Lacan (1993) conforme as discussões realizadas por Belintane (2010). Tais conceitos nos auxiliaram a compreender, também, nas composições parodísticas, as posições subjetivas de que tratam Riolfi e Magalhães (2008) durante o ato de escrever.

Entendemos, nessa discussão, a alienação como a incorporação e a manutenção do texto matriz em algum de seus aspectos ao reproduzi-lo, na tentativa de corresponder às expectativas do outro (pais, escola, sociedade, etc). Enquanto a separação seria a capacidade do autor de propor uma nova leitura, a partir da desconstrução da incorporação do texto primeiro, distanciando-se desse discurso, produzindo outro.

As paródias produzidas pelas turmas seguem abaixo.

T-1	T-2	T-3	T-4
<i>O abre alas Que eu quero falar</i>	<i>Eu sou criança E quero falar</i>	<i>O abre alas Eu quero protestar</i>	<i>Olha prefeito Eu vou protestar</i>
<i>Eu sou criança E quero brincar</i>	<i>Vou pra escola para aprender Pra jogar bola, ler e escrever</i>	<i>Da minha escola Eu quero falar</i>	<i>A sala tá afundando Não dá pra aguentar</i>
<i>Pipa, queimada, bola eu sei jogar</i>	<i>Eu sou criança E quero estudar</i>	<i>O livro de história não deu para dá</i>	<i>Olha prefeito Eu quero protestar</i>
<i>O abre alas Que eu quero falar</i>	<i>As disciplinas Eu quero aprender Matemática e o português Já fiz o dever</i>	<i>O abre alas Eu quero protestar</i>	<i>O teto não presta Temos que consertar</i>
<i>Eu sou criança E quero cantar</i>		<i>Ai meu Deus E agora? Como vamos estudar!</i>	
<i>Vou pra escola Para estudar Passar de ano Para me formar</i>			
<i>O abre alas Que eu quero falar</i>			

A primeira turma a realizar a tarefa foi a T-1, seguida pela T-2. Tais turmas produziram um refrão que seguiu a mesma linha de pensamento. Ambas pediam passagem para falar, com pequenas diferenças no verso, mas de sentido parecido:

T-1 { *O abre alas*
Que eu quero falar

T-2 { *Eu sou criança*
E quero falar

A turma T-1 abordou o tema da criança, o direito às brincadeiras e à escola, esta última vista como um lugar de oportunidade de mudança, segundo versos criados pelos alunos.

{ *Vou pra escola*
Para estudar
Passar de ano
Para me formar

Percebemos nessa passagem a reprodução de um discurso social: o direito das crianças à escola e ao lazer. Vemos neste trecho a manutenção de um discurso paupado na alienação teorizada por Lacan (1993, *apud* Belintane, 2010), revelando a continuação das vozes impregnadas na memória desses alunos, aquilo que aprenderam e mantêm em suas mentes ao longo de suas histórias.

Notamos uma paródia “comportada” – os alunos se colocam na posição que seria esperada, idealmente, deles – a de querer estudar. Os versos “*vou pra escola/ Para estudar/ Passar de ano/Para me formar*” fazem parte de um discurso que se dirige aos alunos, e que eles repetem aqui – “se alienam” a esse discurso e devolvem à escola o que ela quer ouvir.

No que se refere aos momentos de descontração, os alunos da turma T-1 optaram por escolher brincadeiras do cotidiano, as quais revelam um pouco a realidade destes. Brincadeiras de rua com amigos, mostrando a vivência deles no lugar onde moram.

{
Eu sou criança
E quero brincar
Bola, queimada, pipa eu vou jogar

Na turma T-2, os alunos decidiram por uma escrita direcionada à vivência na escola, relacionada às atividades de leitura e escrita, referentes ao processo de aprendizagem, mas não esqueceram o lazer, expresso no ato de jogar bola.

Nesse momento, podemos observar certa subjetividade, uma voz que aparece em seus discursos, diferente daquela que entende a escola somente como um espaço de ensino-aprendizagem. Essa voz, agora, mais próxima do movimento de separação, deixa entrever a escola como um lugar onde o lazer se faz presente. Os versos transparecem essa visão.

{
Vou pra escola para aprender
Pra jogar bola, ler e escrever

Esta ideia de lazer, na concepção de alguns alunos, pode ter significados diferentes. Percebemos isso diante do pedido de um aluno que criou o verso *vou pra escola só pra bagunçar*. Ele queria que o verso fosse inserido na produção.

Sobre a composição deste verso, a turma toda o apoiou- rindo, inclusive, da criação do garoto. Mas quando todos souberam que o texto seria uma representação da turma e que eles seriam os responsáveis- uma vez que a composição do verso pertencia a eles, a turma disse que não queria essa frase, pois os pais iriam ler e não ficariam gostando. Então, os alunos refizeram o verso e criaram este: *Vou pra escola para aprender*. Eles disseram que estavam apenas brincando.

Vemos, portanto, os sentidos diferentes que o primeiro verso poderia assumir diante de contextos diferentes. Bagunça, na concepção dos alunos poderia ser um momento de lazer; já para os pais, na ótica destes mesmos alunos, seria um momento de desordem.

Isso mostra que a escrita pode se apresentar para os alunos como um tipo de atividade desfavorável a certas manifestações de “criatividade” – como ela resulta num registro permanente, a escrita pode comprometer quem a produz. Isso nos leva a hipótese de que os baixos índices de realização de tarefas e queixas comuns como “eu não tenho o que escrever” não resultam apenas da ausência do que dizer, mas da decisão de não dizê-lo por escrito. Também levantam a questão de como a escola pode fazer para avaliar as capacidades “verdadeiras” de seus alunos, já que aquilo que o aluno mostra ao professor, sobretudo por escrito, pode não ser o que ele mesmo julga ser o “máximo” ou o “melhor” de que é capaz, mas o que considera adequado para o professor.

A última estrofe retorna ao discurso inicial. A escola como um espaço destinado à aprendizagem das disciplinas e realização de tarefas. Atendendo às expectativas anteriormente difundidas, mantendo-se no estado de alienação.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{As disciplinas} \\ \text{Eu quero aprender} \\ \text{Matemática e português} \\ \text{Já fiz o dever} \end{array} \right.$$

Nas turmas T-3 e T-4, as construções seguiram rumos diferentes das abordagens anteriores. Essas turmas optaram por um conteúdo de protesto, denunciaram problemas enfrentados por elas na escola. Os refrãos escritos, por ambas as turmas, já anunciavam o teor de seus versos.

$$\text{T-3} \left\{ \begin{array}{l} \text{O abre alas} \\ \text{Eu quero protestar} \end{array} \right.$$

T-4 { *Olha prefeito*
Eu vou protestar

A turma T-3 revelou a insatisfação pela falta do livro de História, em número insuficiente. A classe ficou sem o material, cabendo à professora levar os livros para a sala de aula e recolhê-los ao final desta, o que causou a preocupação dos alunos. Daí, estes escreverem sobre a dificuldade enfrentada já no início do ano e que seguiu até o término do ano letivo.

{ *O livro de história*
não deu para dá

Com base nisso, observamos a criação de um discurso pautado no movimento de separação, em que seus autores, por meio da ironia, desconstruíram os versos da marchinha para escreverem versos engraçados, os quais, irônicos, relatavam um problema vivenciado pela turma.

A turma concluiu com os versos:

{ *Ai meu Deus*
E agora?
Como vamos estudar!

revelando não saber a quem mais recorrer. Vemos, nessa produção, a desconstrução do texto original, dando espaço a uma produção bem mais complexa, trazendo um discurso de denúncia, que se manifestou por meio de versos, cujo humor serviu de via estratégica para falar de um assunto delicado que, talvez, se levado ao conhecimento da direção da escola, configurado como uma reclamação propriamente dita, poucos alunos se manifestariam sobre o assunto.

Esse mesmo tipo de discurso foi visualizado na produção escrita da turma T-4. Desta vez, os problemas estruturais da escola foram alvo de protestos por parte da classe, que aproveitou o espaço e fez uma denúncia bem humorada de uma situação recorrente em toda a escola. Entretanto, diferente da turma T-3, eles endereçaram o protesto, chamaram a atenção do prefeito para aquela realidade no espaço escolar, mostrando seu descontentamento diante de um fato que não *dá mais pra aguentar*.

{ *Olha prefeito*
 { *Eu vou protestar*

 { *A sala tá afundando*
 { *Não dá pra aguentar (...)*

 { *O teto não presta*
 { *Temos que consertar*

Esse texto também se aproxima do pólo da separação, pois, em princípio, o sujeito teve que se alienar, ou seja, incorporar-se ao discurso do outro de maneira a apreendê-lo em sua memória, para, em seguida, separar-se, o que significa dizer que uma vez apoderado desse discurso, o sujeito foi capaz de desconstruí-lo a serviço de seu próprio discurso para interagir com o outro. Notamos, então, que sem essa incorporação não haveria a produção pretendida: a exposição de uma realidade precária, *a sala tá afundando, o teto não presta*. E a solicitação de melhoria para o espaço.

Percebemos que a carência de estrutura física, apresentada nessa paródia pelos alunos, reflete as más condições em que vivem os estudantes da escola pública. Este problema é um dos fatores que podem estar relacionados à presença da violência na escola, tal como afirmam Abramovay e Rua (2003). Portanto, podemos argumentar que a violência, ou pelo menos alguns tipos de violência escolar, são também uma resposta da população à precariedade da escola que lhes é oferecida.

Após a realização desta atividade e com base nas finalidades propostas, verificamos a relevância em analisar as escritas dos alunos sob outra perspectiva, não mais percebendo a paródia como simples atividade de sala de aula a ser cumprida, mas sim como estratégia pedagógica capaz de propor a emersão de conhecimentos dos alunos, suas inquietações e discursos, bem como a habilidade destes em trabalhar tais saberes nas suas produções escritas, de maneira a manter ou desconstruir o texto matriz, que na atividade proposta foi a marchinha “Ô abre alas”.

Esta tarefa não foi apenas um momento de reflexão e expressão da língua, mas uma oportunidade de discutir com os alunos assuntos de seus interesses, tornando as aulas de Língua Portuguesa um espaço pedagógico em que eles percebessem a importância de suas palavras e o trabalho com elas para a construção da prática docente em sala e do processo de ensino-aprendizagem nesse espaço.

Neste outro processo em que “os sujeitos que se debruçam sobre o objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (...) as respostas que [o professor] conhece (...) são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio”. (GERALDI, 1997, p. 159). Desta maneira, compreendemos que esta atividade, as paródias, organizou-se em busca de um ensino de conhecimento e produção e não mais de reconhecimento e reprodução (GERALDI, 1997). Ela auxiliou, portanto, a criação de um espaço em que os alunos se tornaram sujeitos responsáveis de seus discursos, orais e escritos, o qual se deu a partir do confronto entre singular e o coletivo, ou seja, aquilo que os alunos criaram com base no que lhes foi fornecido, conforme considerações de Riolfi e Magalhães (2008).

4.1.3 ANÁLISES DAS ENQUETES

Neste item discutimos alguns pontos desenvolvidos durante a realização das atividades nas turmas do 6º ano, as quais ocorreram no início do mês de março de 2014.

A princípio, na primeira etapa de nossa ação, destacamos a importância da articulação entre a proposta anterior e a seguinte, em que a professora partiu de um assunto já conhecido e trabalhado com as turmas, o carnaval, para iniciar uma nova sequência (as enquetes). Para introduzir o estudo do tema, a professora, primeiramente, lançou mão da enquete sobre da opinião dos alunos em relação ao baile de carnaval ocorrido na escola e, em seguida, outra, sobre as datas comemorativas preferidas dos alunos. A maneira como a professora apresentou o assunto despertou o interesse e a curiosidade dos alunos em relação à aula, e logo, voltaram sua atenção para a tarefa.

Outro ponto importante diz respeito à tarefa de leitura das enquetes. Os textos trabalhados em sala, além de serem relativamente curtos, trouxeram assuntos relacionados ao conhecimento dos alunos, o que possibilitou a compreensão mais rápida da leitura e o aprofundamento dos assuntos abordados durante as apresentações e discussões realizadas. Tudo isso produziu uma participação mais intensa dos jovens na aula.

Na turma T-4, por exemplo, a qual possuía um pouco mais de dificuldade e resistência em aderir às atividades, os alunos demonstraram bastante interesse pelas discussões, embora muitos tenham dito: *Eu não vou lá na frente explicar, não!* Mas não

precisaram fazer isso, pois de seus lugares explicaram seus textos à medida que foram questionados. Nas outras turmas, todos os educandos, de uma maneira ou de outra, expuseram suas palavras na aula, concordando ou discordando dos textos apresentados.

Algumas temáticas como: as atividades preferidas nos meios de comunicação, o uso de celulares em sala de aula e os fatores que levam as pessoas às drogas despertaram mais a atenção dos alunos que outros assuntos; percebemos que houve uma maior participação. Desta maneira, verificamos que os textos trabalhados em sala serviram como pretextos para que aos alunos produzissem textos orais durante as discussões em classe, ainda que tímida, em alguns casos.

Na discussão referente ao uso do celular, por exemplo, duas listas sobre prejuízos e benefícios deste uso foram levantadas nas turmas. Abaixo temos algumas participações.

Benefícios	Prejuízos
<i>T-4-dá para fazer cálculo de matemática</i>	<i>T-4-atrapalha porque os alunos entram no face</i>
<i>T-4- dá para fazer pesquisa de um assunto</i>	<i>T-4- prejudica a aula do professor</i>
<i>T-4- pra pegar o número das meninas</i>	<i>T-4- podem roubar</i>
<i>T-2-receber um telefonema urgente</i>	<i>T-2- alunos ficavam trocando mensagem</i>
	<i>T-1-trocar msg, assistir vídeos, jogar</i>

Nas listas produzidas buscamos enfatizar os enunciados da turma T-4, as demais turmas produziram enunciados parecidos. Nesta etapa foi percebido que os alunos dessa turma tiveram mais facilidades para produzir os textos orais e coletivos. Quando convidados à participação, agiram com entusiasmo. Diante deste fato, verificamos que as discussões promovidas na turma podem ser utilizadas em favor da criação de estratégias que estimulem a produção escrita destes alunos em sala.

Ainda na turma T-4, durante a realização da primeira etapa, um fato chamou a atenção: um aluno, entre uma das explicações sobre os benefícios e prejuízos do uso de celular, disse que o celular prejudicava porque *pode assistir vídeo durante a aula*, e outro aluno continuou: *filme pornô* e insistiu- a professora estava escrevendo as informações ditas pelos alunos e este aluno continuava dizendo: *assistir filme pornô*. Então, a professora disse para turma: *eu apenas escrevo, vocês são os autores, porque tudo o que eu tô escrevendo na lousa é o pensamento de vocês. Vocês querem que eu escreva filme pornô? Se alguém ler o caderno de vocês e vier perguntar...posso dizer que foi a turma Y e o aluno X?* Imediatamente a classe reprovou a atitude do aluno, e o garoto que tentava desviar a atenção dos colegas na a aula, silenciou. Fato semelhante

ocorreu em outra turma, T-1, mas com uma menina, e a professora teve a mesma atitude; os alunos voltaram atrás sobre a escrita da frase na lousa e disseram que eles não aprovavam o enunciado produzido pela garota.

Este episódio nos leva a refletir sobre os atos de violência cometidos em sala, ora pelo professor, ora pelos alunos. “Nas interações sociais, os atos de violência podem se misturar ou, dependendo do contexto, algo definido como pertencente a uma categoria pode ser interpretado como parte de outra” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p.23). A palavra lançada pelo aluno durante a execução da atividade soou como uma intimidação verbal ao professor, dado o seu conteúdo. Sua ação é um tipo de incivilidade que comumente ocorre entre os estudantes, mas nesse caso, foi dirigida à professora, que poderia ordenar o aluno a calar, fingir não ter ouvido ou tomar uma atitude mais severa. Porém, a mesma optou por dar aos alunos a responsabilidade pelo discurso. Esta reação pode parecer um ato de violência também, mas o que tentou-se fazer foi criar uma oportunidade de circulação das palavras dos sujeitos envolvidos-estudantes e professor- para que fosse promovida uma discussão e reflexão acerca da situação.

Diante desta e de outras discussões, coube à professora administrar as falas dos alunos, reforçando ou acrescentando, quando necessário, algum comentário, ouvindo as palavras da turma e promovendo o espaço para a escuta destas palavras entre os próprios alunos. Nesse momento foi possível perceber o quanto os alunos têm a dizer e contribuir para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem e o quanto eles participam quando estão engajados na aula.

O trabalho de produção coletiva das enquetes também merece destaque nesta análise. Esta segunda etapa se tornou mais fácil após a exploração das enquetes na fase anterior. Alguns temas sugeridos pelas turmas como *esporte, futebol, filme, dança, música, desenho e outros* nos levou a conhecer um pouco mais sobre suas preferências. Na votação para a eleição dos temas houve a oportunidade de mais uma vez se trabalhar estratégias enfraquecidas na escola e em sala de aula. A prática do consenso e da negociação entre os alunos foram estratégias que, trabalhadas durante o desenvolvimento da tarefa, promoveram o exercício do respeito à palavra do outro. Essa medida, adotada no fazer docente, auxiliou não apenas na construção da aula, mas também deu abertura para a configuração de um espaço em que os alunos tiveram a oportunidade de transformar os debates e as discussões em classe em negociações.

Após a eleição dos temas sugeridos, já na aula seguinte, três textos foram produzidos coletivamente. Esta estratégia retoma a importância que precisa ser dada ao trabalho em conjunto em sala, proporcionando espaços em que os alunos possam construir juntos não apenas novos conhecimentos, mas momentos de interação para uma divulgação, regulação e transformação da palavra pelo diálogo.

Os alunos do 6º ano, ao terem o momento da palavra para si, sentiram-se interessados pelos conteúdos da aula e aderiram à proposta. Nesta situação, eles trocaram com a escola e entre si vários conhecimentos, cujo significado tinha importância para seu contexto, sua realidade naquele momento. Os jovens já não trocam apenas conhecimentos e constroem valores na interação com o professor, mas interagem com seus pares, construindo assim, o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, percebemos a revalorização da palavra do aluno, fazendo desta, objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa como afirma Geraldi (1996, p. 132) “devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino”.

Neste sentido, os estudantes do 6º ano passaram a atuar como sujeitos, os quais foram questionados e evocados a “ocupar o lugar de quem tem o que dizer e a razão para fazê-lo” (RIOLFI, 2008b, p. 122). Acreditamos que esta outra forma de expressão auxiliou na participação dos alunos na aula, a partir de uma relação dialógica em que a palavra foi usada com o objetivo de construir e partilhar conhecimentos.

A construção das enquetes proporcionou mais um momento de interação entre os alunos, uma vez que textos foram produzidos coletivamente. O interesse dos grupos, nesta ocasião, estava a serviço do coletivo e não do individual. Os alunos deveriam produzir os textos a partir do que havia sido estudado em aula anterior e conforme as preferências da turma, que já havia escolhido os temas para as enquetes.

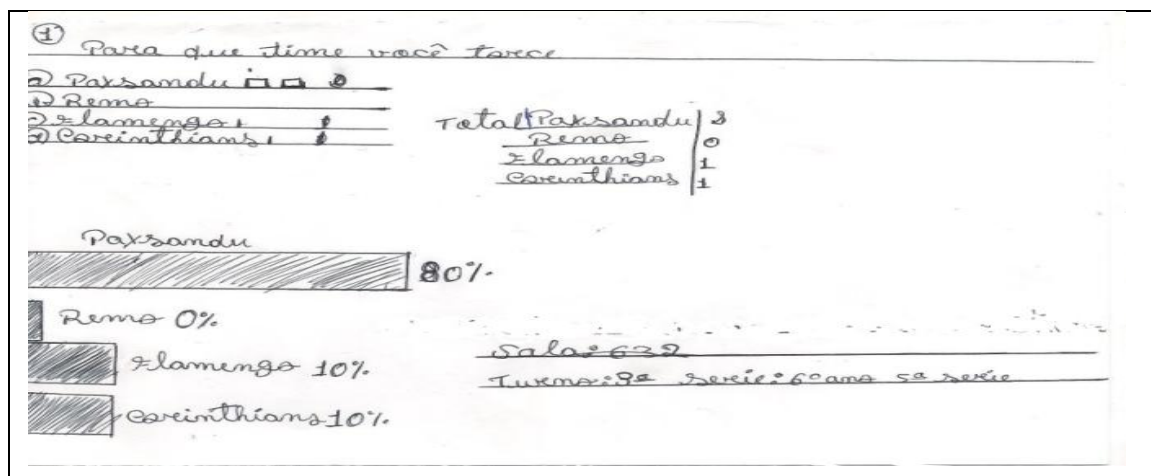
Esse momento foi significativo, pois os alunos tiveram mais uma oportunidade de interação e regulação de sua palavra para o alcance de um objetivo, embora, este mesmo momento, tenha servido de motivação para a ocorrência de alguns conflitos em sala. Nas turmas T-1 e T-3, alunos que tiveram suas opiniões contrariadas durante a produção das enquetes apelaram para atos de xingamentos e coação aos colegas, porém, a situação foi contornada mediante retomada dos pontos para realização da tarefa, os quais foram previamente acordados pelos alunos das turmas envolvidas. Diante dos devidos esclarecimentos, os alunos exaltados repensaram suas atitudes e retornaram as atividades. Assim, durante as produções, houve alunos que pensaram nas perguntas para

compor as enquetes, enquanto outros participaram das opções que fariam parte do texto para posterior pesquisa dentro de sala- esse foi um momento de muita empolgação vivido por eles em sala de aula.

Após a realização da pesquisa entre os próprios alunos, houve o momento de representá-las em gráficos. Vejamos algumas das enquetes realizadas pelos alunos. Nesta abordagem nos ocuparemos em analisar as produções referentes ao tema “esporte”, assunto comum a todas as turmas.

Neste texto, o aluno A. L da turma T-2 optou pela enquete sobre esporte- *Para que time você torce?*, seguindo os comandos da tarefa - fazer a pesquisa com dez alunos da turma e representá-la em forma de gráfico- tal qual mostrado na etapa de leitura e discussão do texto.

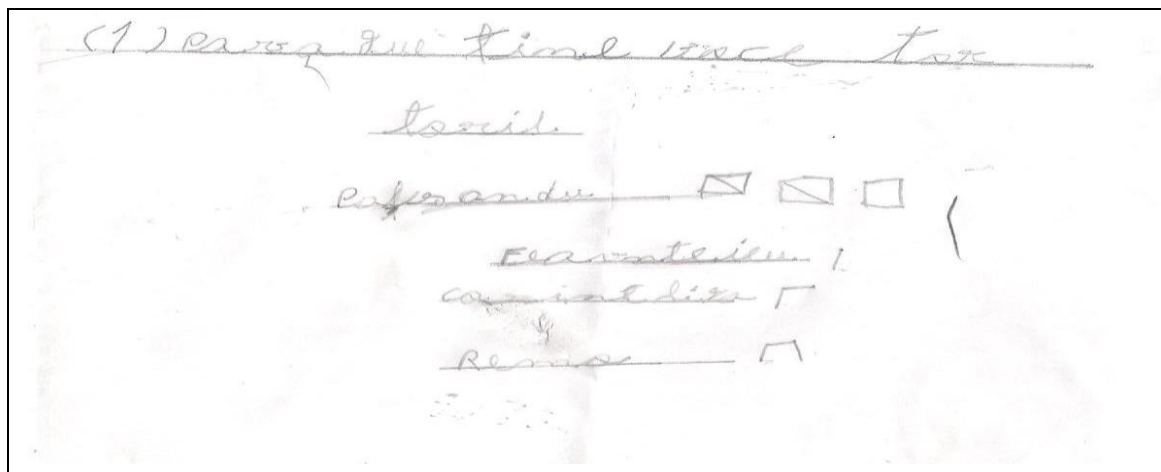
Figura 1- Enquete produzida por A.L, turma T-2.



A princípio, notamos que o aluno fez sua pesquisa usando métodos próprios para quantificar os participantes envolvidos, ou seja, utilizou pequenos traços agrupados em quatro para representar os valores obtidos. Posteriormente, demonstrou o resultado em números cardinais e na sequência, o gráfico com suas respectivas opções e os valores em porcentagem. Percebemos, ainda, que o aluno demonstrou apreensão das características do gênero, bem como organização em sua produção escrita.

No texto seguinte, o aluno J.L, da mesma turma, desenvolveu sua pesquisa e a representou conforme figura abaixo. Sua enquete tratava do mesmo assunto que a enquete de A.L.

Figura 2- Enquete produzida por J. L, turma T-2.



A pesquisa apresentada pelo aluno não está em forma de gráficos conforme foi solicitado. Na conferência dos participantes, notamos vinte participantes contabilizados: quatorze participantes torcem pelo time do Paysandu, um pelo Flamengo, dois torcem pelo Corinthians e três pelo time do Remo. Percebemos, ainda, alguns problemas ortográficos, tais como a escrita da palavra “tine” no lugar de “time”, “toril” quando deveria ser “torce” e “flavnteicu” ao invés de “Flamengo”. Embora o J.L tenha alcançado os objetivos esperados- leitura, discussão e compreensão do gênero- esta situação sugere que o aluno, ainda nesta etapa de ensino, possui dificuldades para copiar do quadro. Logo, tal dificuldade apresentada não pode ser ignorada, uma vez que J.L não consegue escrever de forma legível. Isso indica uma fragilidade no seu processo de formação, que não conseguiu levar esse aluno a desenvolver as habilidades de escritas necessárias para a série em que encontra.

No texto desenvolvido pela aluna E. B. M da turma T-1, esta mostrou apenas a quantidade obtida na pesquisa. Neste texto obsevamos que participaram dezoito alunos, quando deveriam ser dez, quantidade de participante acordada pela turma.

Figura 3- Enquete produzida por E. B. M, turma T-1.

Qual é o melhor time de futebol?

Opção	Votos
a) Corinthians	2
b) Flamengo	1
c) Paysandu	10
d) Remé	3
e) Santos	2

E.B.M, assim como os jovens da turma T-2, trabalhou uma enquete sobre esporte- *Qual é o melhor time de futebol?* e apontou resultado parecido quanto ao time escolhido pelos garotos, o time do Paysandu, com dez votos. Esses alunos demonstraram a compreensão da tarefa, utilizando, para isso, conhecimentos linguísticos e/ou matemáticos, produzindo seus textos.

Vejamos a enquete produzida por M.G.M.

Figura 4- Enquete produzida por M. G. M, turma T-4.

② Que tipo de esporte você gosta?

Opção	Votos
a) Futebol	11
b) Ping Pong	0
c) Box	1
d) Vôlei	0
e) Basquete	1
f) Amêteno	2

Na enquete representada pelo aluno M.G.M- *Que tipo de esporte você gosta?*, a preferência dos participantes foi o *futebol*, com onze votações. Este aluno, assim com os alunos J.L. e E.B.M., reproduziu a enquete a sua maneira. Acreditamos que, para os três estudantes, o mais importante foi mostrar os resultados obtidos na pesquisa e não a forma propriamente dita. Mas eles deveriam atentar para a forma, haja vista os gráficos estarem presentes nesse tipo de texto e também se apresentarem como um tipo de texto

que se encontra no cotidiano dos alunos. Portanto, os jovens precisam desenvolver este conhecimento.

Verificamos ao longo da execução desse conjunto de atividades a compreensão dos alunos com relação ao que é uma enquete, as características apresentadas em todos os textos: as perguntas e as opções, seguidas do número de participantes. Percebemos também que, embora as turmas trabalhassem o mesmo tema, todas deram um enfoque diferente ao mesmo, o que auxilia o professor a traçar novas propostas, com base nas informações advindas de atividades como estas.

A participação das turmas à tarefa mostrou resultados considerados satisfatórios em relação à adesão dos educandos ao processo de aprendizagem. Isso se deu porque a abordagem utilizada em sala, pautada em princípios interacionistas, propôs ao aluno o direito a dizer sua palavra a favor da construção do conhecimento, interagir com seus pares, bem como de fazer as próprias escolhas, no que diz respeito à enquete a ser trabalhada. Estas estratégias proporcionaram trocas de saberes entre os atores de sala de aula, os quais, dentro do novo processo, tiveram a chance de construir as práticas pedagógicas por meio de ações dialógicas. Porém, isto não nos desobriga de dizer que a proposta mostrou que os alunos não sabem representar suas enquetes também em gráficos- sabendo relacionar e representar corretamente as opções aos valores encontrados- um conhecimento linguístico que durante as aulas sobre enquetes poderia ser trabalhado com mais intensidade, haja vista sua importância o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

4.1.4 ANÁLISES DAS CHARGES

Assim como na construção das paródias, a finalidade proposta para esse conjunto de atividades foi trabalhar a criatividade dos alunos, associando a linguagem verbal e não verbal, utilizando o humor como estratégia para captar o interesse dos alunos e motivá-los a investir subjetivamente na produção. Tudo isso para que os jovens pudessem relacionar o que estavam estudando em sala a sua vivência, realizando outras discussões e promovendo mais um momento de conversa e reflexão acerca dos temas abordados nas charges.

Acreditamos que a constituição de textos que trazem uma linguagem mista possibilita o surgimento de produções capazes de promover um ensino de língua em que

também possam ser presenciadas as posições subjetivas mencionadas em Riolfi e Magalhães (2008). Nestas produções textuais, as charges, os alunos tiveram, assim como em outros tipos de textos, que gerenciar os elementos que já circulavam em sua cultura em busca de um trabalho que contemplasse as duas linguagens- verbal e não verbal- e atendesse aos propósitos da atividade, o que se configurou em um desafio para os alunos bem como para a professora.

Na primeira etapa da atividade, que consistiu na apresentação do tema, buscamos charges que retratassem situações conhecidas pelos alunos. Escolhemos aquelas relacionadas à escola: a falta de materiais na escola, a reclamação de notas de prova e o transporte escolar realizado de forma precária.

Para fins de análise de dados, nos deteremos à exploração da primeira e da segunda charges. Conforme descrevemos no capítulo anterior, a primeira charge mostrava uma professora que fazia a frequência dos “alunos”-*apagador, giz e papel*- e alguém respondia: *faltou*; a segunda charge mostrava dois quadros que retratavam momentos diferentes para a mesma situação: a cobrança de notas baixas do filho. Em 1969, os pais cobravam a nota baixa do filho, já em 2009, cobravam da professora. Uma única frase era utilizada nos dois quadros: *Que notas são estas?*.

Nestas charges, o primeiro ponto a destacar foi o trabalho de leitura realizado com os alunos. Na apresentação desses textos, percebemos a facilidade que eles tiveram de recuperar o contexto de ocorrência dos assuntos tratados- a escola- apenas por meio dos elementos não verbais (imagens) presentes nas charges. Esse tipo de estratégia contribuiu para a ativação do conhecimento de mundo dos leitores do texto, em que o acionamento dos “frames”- conjunto de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles (TRAVAGLIA E KOCH 2002, p.72) - colaborou para construção da leitura em seu aspecto global.

Vejamos algumas hipóteses levantadas pelos alunos sobre a primeira charge.

C. CH. T-1-*A professora está fazendo a chamada...*

L. S. T-3- *A professora está fazendo a frequência dos alunos...*

G. R. T-2-*A professora está chamando atenção da turma...*

Os dois primeiros alunos se aproximaram do sentido original do texto, e o último se distanciou, porém, sua resposta revela, possivelmente, um dos exemplos de relacionamento entre professores e alunos já presenciado ou vivido por esse ou alguns alunos em sala de aula, embora as imagens não tenham sinalizado nada em relação a essa hipótese.

Além destas hipóteses, nas turmas T-2 e T-4, houve alunos que, ao serem indagados sobre a primeira charge, disseram se tratar de *uma velha/ uma velha feia de óculos/uma mulher xingando*. Porém, comportamentos como esses foram desarticulados pelos próprios colegas de classe, concentrados a sua participação, não levando em consideração os enunciados dos colegas que buscavam chamar atenção. Logo, não foi necessária intervenção maior da professora. Isso nos leva a acreditar que os alunos, ao poucos, estavam aderindo à nova configuração de aula executada no espaço de sala de aula.

Quanto à confirmação das hipóteses levantadas sobre a primeira charge - situação em que a professora faz a chamada de alunos, a qual se configura na ausência de materiais utilizados na escola: *giz, apagador e papel*, esta questão suscitou nas turmas do 6º ano uma discussão sobre outras ausências no ambiente escolar, ausências não apenas de cunho material, como a falta de *ventiladores novos, banheiros limpos e cadeiras*, mas, de outra natureza, como *a falta de respeito, de segurança e de educação*. Esses elementos foram citados como “faltosos” na escola em que os alunos estudam.

Entendemos que a interpretação dessa charge promoveu a leitura crítica dos alunos em relação ao universo escolar, quando elementos verbais e não verbais se associaram em um único texto. A leitura da charge possibilitou um entendimento imediato, e conforme análise dos alunos e mediação da professora foi possível fazer a leitura nas entrelinhas do texto, para assim chegar a uma leitura mais profunda.

A leitura crítica produzida pela charge foi possível porque este gênero está presente em diferentes suportes de circulação social: jornais, revistas, internet, livros e outros. Devido a esta característica, sua utilização em sala serviu como pretexto para discussões e reflexões acerca da realidade, como mostramos anteriormente- as ausências existentes no espaço escolar.

Acrescentamos ao desenvolvimento do processo de leitura, a vantagem que o trabalho de exploração e análise das charges trouxe ao processo de ensino-aprendizagem de conceitos e conteúdos que normalmente são fornecidos pelo professor.

Percebemos que a apreensão do gênero se deu a partir do contato dos alunos com textos desse tipo, contato já estabelecido por muitos, fora da escola, haja vista sua frequência nos mais variados ambiente de leitura. Ao estudo em classe, coube a reflexão sobre a sistematização de como estes textos se configuravam, quais elementos faziam parte de suas estruturas, para, então, produzir conceito e conteúdo, de tal modo que os alunos compreendessem, consturindo conhecimento.

As características das charges apresentadas pelos alunos ao final da primeira etapa de estudo demonstrou a apreensão do entendimento dos jovens acerca do gênero. Entre as características citadas por eles estavam: *realidade conhecida, história (assunto), um quadrinho ou poucos quadrinhos, linguagem, personagem (desenhos ou imagens), humor ou deve ser engraçada.*

Na exploração da segunda charge - sobre as cenas ocorridas em 1969, e em 2009, em que os pais reclamavam da nota baixa do filho-foi solicitado os alunos das turmas a produção de outros enunciados para a charge em questão, contudo estas novas frases não poderiam alterar o sentido do texto. Nesse momento, destacamos o trabalho desenvolvido com a oralidade, em que os estudantes puderam fazer suas próprias escolhas e criar enunciados que contribuíssem para a construção da charge, testando cada possibilidade por meio da apropriação dos recursos expressivos oferecidos pela língua, operando assim sobre a linguagem.

Vejam alguns enunciados produzidos pelos alunos durante a atividade com esta charge:

T-1-*Melhora essa nota!*

T-2- *O que você fez?/Você pode me explicar o que é isso?*

T-3- *O que é isso?*

T-4-*Você não se envergonha dessa nota?*

No segundo momento das atividades, destacamos a terceira questão da atividade 02 proposta em sala, a qual trazia o seguinte comando:

3- <i>Em que situações as frases abaixo poderiam assumir um tom humorístico? Desenhe ou descreva a situação.</i>
--

<i>Exemplo:</i>

<i>Quero aprender a entrar na <u>rede</u> pra navegar na net.</i>

<i>Inclusão digital: um homem foi na loja de pesca e disse que queria aprender a entrar na rede.</i>
--

<i>a) Quero um <u>mouse</u>, por favor.</i>

<i>b) Preciso de um <u>teclado</u> para o meu computador.</i>

<i>c) Meu computador travou e o técnico disse que era para fechar todas as <u>janelas</u>.</i>
--

O exemplo mostrado na questão serviu de item a ser desenvolvido. Assim a questão passou a ter quatro itens: a, b, c,d. Foi destacado também a palavra sobre a qual incidiria o humor. Cada item foi explicado e, com a participação dos alunos, algumas hipóteses foram levantadas e escritas no quadro para que os estudantes pudessem escolher qual desenvolveriam. Esse exercício foi uma prévia para as futuras produções de

charge. Nessa atividade os alunos tiveram mais trabalho para realizar, pois de mandava mais tempo e reflexão para sua conclusão.

Todas as turmas optaram, em maioria, por descrever as situações. Vejamos algumas respostas das descrições realizadas pelos alunos, com base no item *b) Quero um mouse, por favor.*

Turma T-1

<i>C. F: Um homem foi até ao pet shop e pediu um mouse para o seu computador.</i>
<i>G. O: Ele foi ao pet shop porque ele queria um mouse.</i>
<i>R. V: Por favor, um mouse para o meu computador.</i>

Turma T-2

<i>E.J: Uma mulher foi até o laboratório e pediu para a funcionária um mouse.</i>
<i>C.L: Um homem foi no veterinário comprar um mouse.</i>
<i>E.A: Preciso de um ratinho por favor.</i>

Turma T-3

<i>A.G: Um homem foi a uma loja comprar um mouse para seu computador.</i>
<i>G.R: Ele queira um mouse novo.</i>
<i>T.N: Quero um pet shop por favor.</i>

Turma T-4

<i>A. M: No pet chope de animal.</i>
<i>R.A: Ele esta pedindo dinheiro em um esgoto.</i>
<i>M. C: Ele foi a um pet SHOP comprar um mouse para ele.</i>

Para a construção da resposta desse item algumas hipóteses de situações foram levantadas, tais como *pet shop, veterinário e laboratório*. Porém, a maioria dos alunos optou por descrever a situação no pet shop.

Das respostas analisadas percebemos que algumas foram mais completas que outras, atendendo ao comando proposto. Para entendermos melhor tais construções separamos as respostas em três categorias.

- Respostas que apresentaram uma descrição do contexto que auxilia na construção do duplo sentido da palavra.
- Respostas que apresentaram uma descrição do contexto, mas ele é “normal”, não causa um duplo sentido.
- Respostas que apresentaram somente a fala da pessoa e falta uma descrição do contexto.

Vejamos as explicações para cada uma das categorias.

a) Respostas que apresentaram uma descrição do contexto que auxilia na construção do duplo sentido da palavra.

C. F: Um homem foi até ao pet shop e pediu um mouse para o seu computador.

G. O: Ele foi ao pet shop porque ele queria um mouse.

M. C: Ele foi a um pet SHOP comprar um mouse para ele.

E.J: Uma mulher foi até o laboratório e pediu para a funcionária um mouse.

C.L: Um homem foi no veterinário comprar um mouse.

Nessa categoria os alunos conseguiram relacionar as palavras *mouse* e *computador* a lugares onde um *mouse* poderia ser encontrado, o que permitiu compreender melhor suas descrições, construindo um contexto de produção, o qual conferiu um tom humorístico às respostas, devido o duplo sentido criado pela palavra *mouse*. O que não ocorreu de fato com a resposta na segunda categoria, embora ela apresentasse a descrição de um contexto.

b) Resposta que apresentou uma descrição do contexto mas ele é “normal”, não causa um duplo sentido.

A.G: Um homem foi a uma loja comprar um mouse para seu computador.

Verificamos que essa resposta não foi suficiente para conferir humor à descrição, uma vez que o material descrito não recuperou determinados elementos que lhe proporcionaria o humor imediato. Talvez seja porque a palavra escolhida- *loja*, em uma acepção genérica- não auxiliou na construção do duplo sentido de *mouse* como a palavra *pet shop*. Assim, para entendê-la, foi preciso inferir o contexto de produção da resposta. Contexto que está ausente na categoria abaixo.

c) Respostas que apresentaram somente a fala da pessoa e falta uma descrição do contexto.

R. V: Por favor, um mouse para o meu computador.

G.R: Ele queira um mouse novo.

Nessas respostas encontramos a reprodução parcial do item trabalhado: *b) Quero um mouse, por favor* sem a devida contextualização da descrição, o que afeta diretamente o significado das respostas.

Além dessas três categorias, verificamos respostas que não se encaixam em nenhuma delas. Por isso, essas respostas merecem ser explicadas com mais detalhes para entendermos seu desenvolvimento. Vejamos:

E.A: Preciso de um ratinho por favor.

T.N: Quero um pet shop por favor.

A. M: No pet chope de animal.

R.A: Ele está pedindo dinheiro em um esgoto.

As respostas de E.A. e T.N. podem ser avaliadas como curiosas. Para entendermos o contexto de realização destas, precisamos nos remeter à situação de explicação da questão.

Os alunos auxiliados pela professora levantaram algumas hipóteses para a construção do humor na situação apresentada. Primeiramente, eles perguntaram o que significava a palavra mouse /'mouzi/, maneira como leram a palavra, em vez de /'maus/. Depois, quiseram saber como fariam para expressar o humor usando tal palavra. Então, eles tiveram que relacioná-la ao animal hamster/ratinho e daí pensar em contexto onde eles pudessem ser encontrados/vendidos. Muitos alunos citaram a loja de pet shop, alguns, veterinário e outros, laboratório. A partir dessas informações já era possível escrever a resposta.

Na primeira e segunda resposta, E.A. e T.N. não conseguiram relacionar essas informações dentro de suas produções. Eles, certamente, capturaram palavras da explicação da professora, juntaram-nas de maneira desordenada e produziram suas respostas, o que significa dizer que cada aluno entendeu de um jeito e assim seguiram. No caso da resposta dada por T.N. o aluno se mostrou avesso às explicações dadas e construiu uma resposta desconectada da solicitação da tarefa. Já E.A pode ter apenas relacionado o mouse a ratinho, e não a peça do computador, por isso não atentou para o efeito de humor solicitado na questão, acreditando que qualquer um deles atenderia a proposta. Provavelmente, esses alunos tiveram dificuldades para entender o comando ou pouco compreenderam as explicações dadas em sala e não buscaram auxílio da professora para superação de tais dificuldades.

A resposta de A.M. só teve a descrição do contexto- *No pet chope de animal*- possivelmente o aluno pensou em completar a frase: *Quero um mouse, por favor*, mesmo assim, fez de maneira desordenada. Se organizada, uma das hipóteses poderia ficar desse jeito: *No pet chope de animal, o homem disse: Quero um mouse, por favor.*

Com relação à resposta de R.A., podemos dizer que ela mistura-se com a memória da charge da “inclusão digital”, primeira questão da atividade 02 - vale lembrar que estamos analisando a terceira questão da mesma atividade. A charge mencionada mostrava um mendigo sentado no chão e encostado no poste, e acima de sua cabeça uma placa escrita “inclusão digital”; o homem aparecia com um chapéu estendido pedindo “esmola” e com uma garrafa caída ao seu lado e um ratinho do outro.

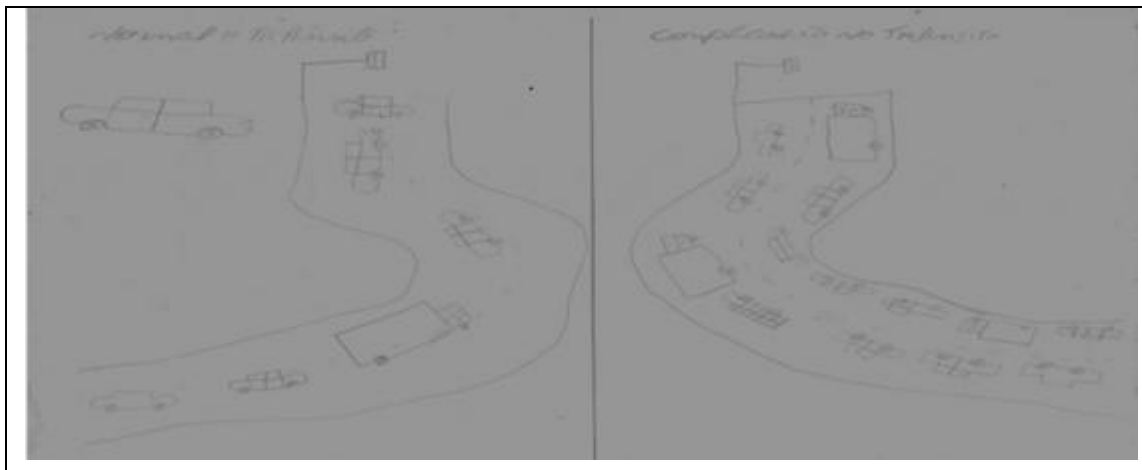
O item *a* da questão solicitava aos alunos marcarem a frase que completaria o sentido da charge. A resposta marcada deveria ser: *um mouse pelo amor de Deus!*; no item *b*, os alunos também deveriam marcar *o elemento* que estava presente na charge e que fornecia uma pista para a resposta da questão anterior. Os alunos deveriam marcar a opção: *o ratinho*. Após a descrição dessa situação, podemos tentar compreender a resposta dada por R.A.- *Ele está pedindo dinheiro em um esgoto*- o aluno fez a relação entre dinheiro e mendigo e entre ratinho e esgoto. Verificamos que as respostas produzidas por A.M e R.A não atenderam ao comando solicitado, apesar de algumas mencionarem palavras importantes para sua construção, mas sem a devida articulação, elas ficaram incoerentes. Percebemos, portanto, que os autores dessas respostas não deixaram de participar da atividade, é claro que cada um a sua maneira.

Quando analisamos a produção das charges, etapa final deste conjunto, verificamos que, embora os alunos tivessem realizado todas as etapas previstas, eles tiveram grandes dificuldades. Das charges produzidas na turma T-4, poucas corresponderam ao objetivo, a maioria dos alunos não conseguiu produzir uma charge, muitos fizeram apenas um desenho que não atendia à proposta. Na turma T-2, a professora mudou um pouco a estratégia, levando outras charges para os alunos visualizarem e discutirem sobre elas, para o levantamento de possíveis temas. Nessa turma, grande parte dos alunos copiaram as charges que haviam visto. Mais uma vez a estratégia foi modificada nas turmas T-3 e T-1.

Nestas duas turmas, a professora partiu da atividade mencionada anteriormente- terceira questão da atividade 02, em que os alunos tinham que descrever ou desenhar situações em que as frases dadas no exercício assumiriam um tom humorístico. Como muitos alunos haviam descrito a situação, foi pedido para que eles, partindo dessas descrições, escolhessem uma situação e a representasse em forma de charge. O resultado foi melhor.

Vejamos alguns resultados obtidos nas quatro turmas.

Figura 5- Charge produzida por R.J., Turma T-4.



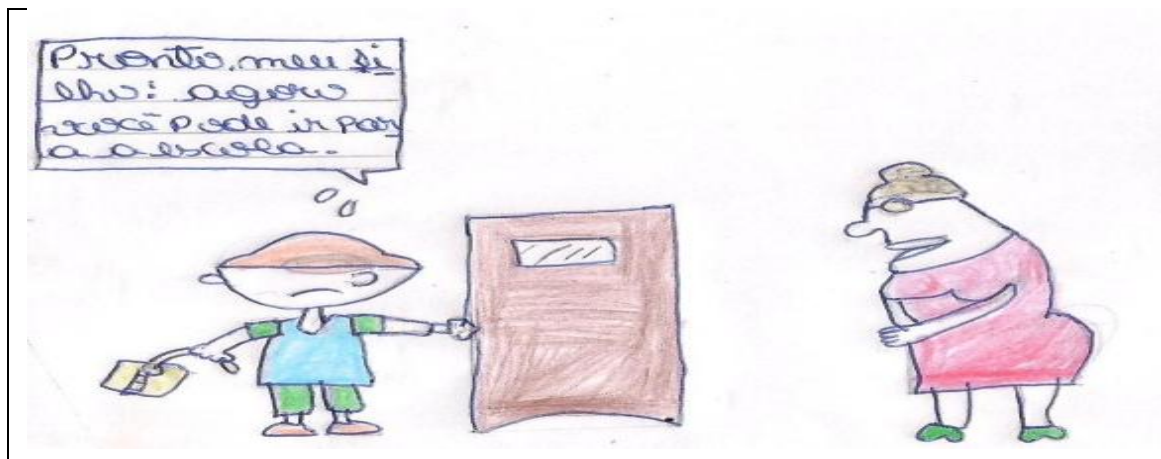
Essa produção, pertencente ao aluno da turma T-4, está dentro do conjunto em que os alunos estiveram “livres” para fazer suas produções a partir dos estudos realizados em sala. Para isso, foram retomadas as charges já abordadas em atividades anteriores, para que pudessem refletir e criar suas próprias charges. Vemos que o aluno R.J. tratou do tema trânsito, contudo não produziu uma charge, mas uma espécie de comparação entre duas situações de trânsito: *normal trânsito e complicação no trânsito*. Com isso, o aluno demonstrou conhecer um pouco sobre o assunto, pois produziu um texto baseado em uma situação conhecida por muitos, e por ele inclusive, seja através de discursos apreendidos de outros a sua volta ou por suas próprias experiências. Mas ao juntar elementos verbais e não verbais, não conseguiu articulá-los de maneira a promover uma leitura cômica, irônica ou crítica do assunto.

Este fato demonstra que somente a apreensão de características sobre determinado gênero, nesse caso, a charge, não habilitou o(s) aluno(s) a produção do gênero textual esperado. A situação mostra também que, em alguns gêneros, a leitura é muito mais fácil do que a produção. O fato de se aprender a ler bem os textos do gênero não resolve o desafio de se criar um texto no mesmo gênero. Cabe, portanto, a inclusão de outras estratégias para que alunos possam alcançar o objetivo pretendido na atividade ou o professor deve perceber que anterior ao ensinamento de certos gêneros existe a necessidade do estudo de outros, que, gradativamente, auxiliarão na apreensão dos conhecimentos pretendidos.

A produção abaixo, pertencente à aluna A. C. da turma T-2, traduziu o tema referente à escola, mas especificamente, da violência na escola. Esta aluna se contentou

em produzir uma charge copiada, que foi apresentada na atividade 01, a qual tratava da violência na escola.

Figura 6- Charge produzida por A.C., Turma T-2.



Diferentemente, da produção anterior- em que o aluno buscou trabalhar um tema escolhido por ele, relacionando seus conhecimentos com os entendimentos sobre os estudos em sala e, assim participar da proposta- a estudante A.C optou pela reprodução da charge já estudada, tentando realizar a tarefa solicitada, sem tentar produzir algo diferente, contentando-se em “testemunhar a realidade”.

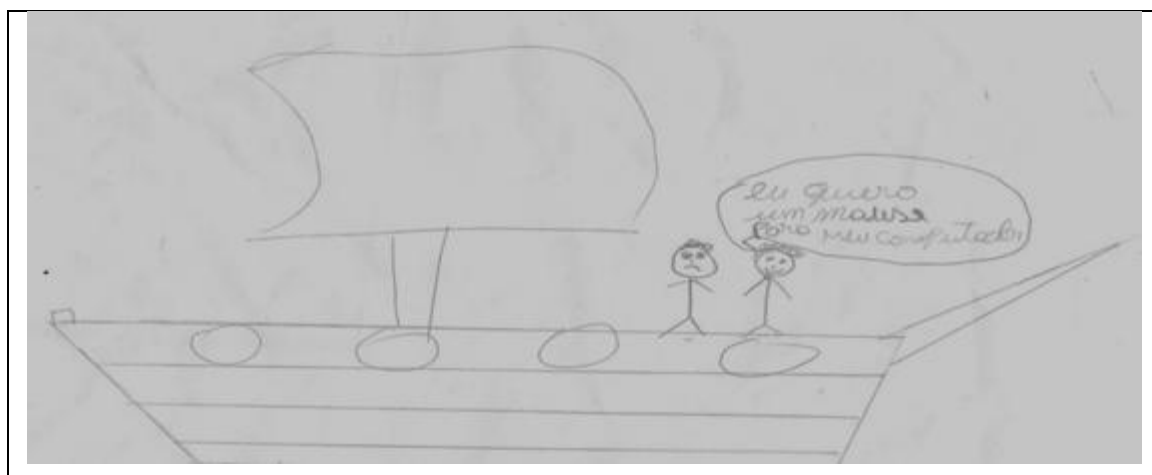
A aluna, quando assume esta posição, “[adere] de maneira incondicional ao que já está produzido, considerado como sendo um modelo, sobre o qual não há trabalho possível de ser realizado, a não ser o da reprodução”. Nessa produção encontramos “o sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro cultural”. (MAGALHÃES, 2007 *apud* RIOLFI E MAGALHÃES, 2008, p. 101). Por outro lado, percebemos que houve um investimento na realização da tarefa e certo capricho ao realizá-la, deste modo, a aluna tentou estabelecer uma comunicação em resposta à atividade proposta.

Quando nos referimos ao outro conjunto de charges, produzido a partir da reelaboração da estratégia didática, em que os alunos tiveram que produzir o texto baseado na terceira questão da atividade 02, os resultados foram bem diferentes. Como os alunos já haviam descrito as situações, nesta etapa eles poderiam escolher uma das situações descritas e produzi-la em forma de charge.

Percebemos que na produção desenvolvida pelo aluno da turma T-3 houve uma desconexão entre a parte verbal e não verbal. O garoto misturou os itens *a* e *b*: *Quero aprender a entrar na rede pra navegar na net/Quero um mouse, por favor*, produzindo um contexto que não serviu de plano de fundo para o enunciado “*eu quero um mouse*

para o meu computador”. Provavelmente, o aluno se inscreveu em numa lógica em que a individualidade foi levada ao extremo. Temos então, um “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro”, ou seja, o aluno se vale da “reunião de fragmentos de textos que já circulam” (MAGALHÃES, 2007 *apud* RIOLFI E MAGALHÃES, 2008, p. 104). Sem exercer, portanto, um trabalho de escrita, no qual poderíamos presenciar sua singularidade.

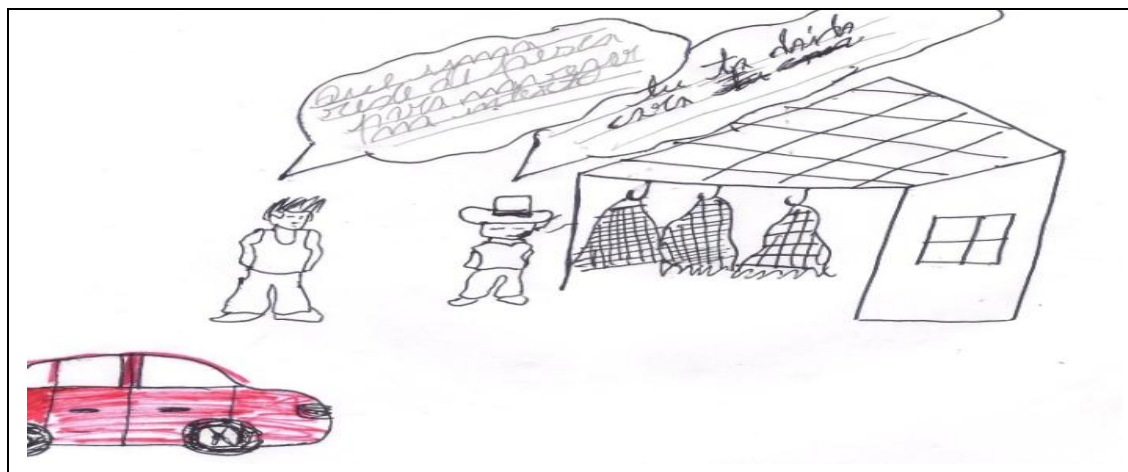
Figura 7- Charge produzida por R.D., turma T-3.



Sua produção foi uma tentativa de associar os itens da terceira questão da atividade 02 já realizada anteriormente em sala, quando foi solicitado a descrição ou desenhos das frases. O aluno buscou produzir o novo que ficou comprometido, haja vista não conseguir administrar tais elementos em sua produção.

Quando comparamos a produção de R.D. à charge A.T. verificamos que este último conseguiu associar os elementos verbais e não verbais dentro de sua produção- um homem e um pescador, aquele querendo uma rede de pescar para navegar na internet. Logo, o plano de fundo contribuiu para a realização do texto. vejamos a charge.

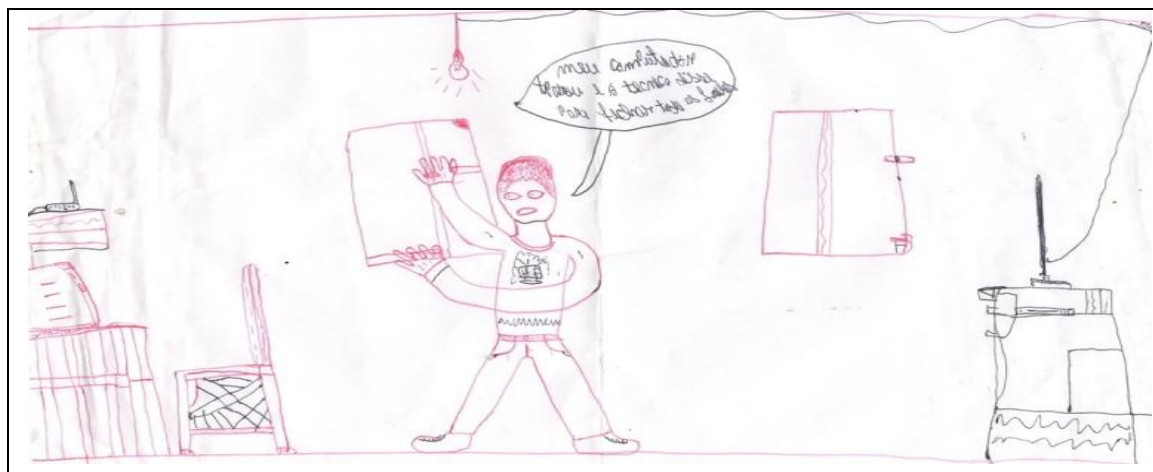
Figura 8- Charge produzida por A.T., turma T-1.



Diante dessa charge, podemos levantar a hipótese que o aluno R.D., autor da produção da figura 7, tentou reproduzir esta situação, uma vez que desenhou um barco que poderia relacionar-se a rede, mas, possivelmente trocou o enunciado. Isso, no entanto, causou problemas de coerência em seu texto, uma vez que a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto a fim de que este faça sentido para os seus usuários, de acordo com Travaglia e Koch (2002). Vemos assim, que a produção mencionada trouxe dificuldades quando buscamos estabelecer sentido entre as partes. Um caso bem diferente da produção do aluno A. T, reproduzida na figura 8, que incluiu no texto, além do enunciado *“quero uma rede de pesca para navegar na internet”*, mais uma frase *“tu ta doido cara”*, que é coerente com o restante da charge.

Já o aluno P.G.M., da turma T-1, optou pelo item *d* e trabalhou um pouco mais sua produção, ambientalizou sua charge, mostrando detalhadamente elementos visuais que contribuiriam para a situação enunciada: *“meu computador travou e o técnico disse para fechar todas as janelas”*. O aluno se valeu de informações visuais - uma sala, onde temos o computador, o modem e o homem fechando as janelas - que circulam na sociedade e as transpôs para dentro do texto.

Figura 9-Charge produzida por P.G.M., Turma T-1.



Este autor se preocupou em atender a atividade e agregou a ela elementos de sua realidade, veiculando certo conhecimento sobre o assunto. Temos aí o exemplo, um embrião do “*Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*”, à medida que seu autor busca “*agenciar (...) a demanda da cultura escolar e o seu próprio desejo*”.

Na última charge analisada, percebemos um sujeito que consegue se inscrever numa lógica em que a subjetividade não está na linguagem verbal expressa no texto “*Quero um mouse*”, mas entre os elementos não verbais associados na charge. Podemos dizer que o aluno optou por apresentar de “dois mouses”, o próprio animal, o rato, que em inglês se chama mouse e o mouse, peça do computador.

Figura 10-Charge produzida por E.N., Turma T-1.



O aluno não completou o enunciado com o termo referente ao mundo da internet- quero um mouse para o meu computador, por exemplo, como fizeram alguns

alunos- ele transferiu o humor para a imagem do próprio rato entregando um mouse ao cliente. Situação que remete ao tema da internet/computadores, etc.

Esse aluno buscou, assim como o autor da produção da figura 9, produzir algo novo a partir do que lhe foi dado. Ele articulou elementos da realidade de que dispôs e diante disso produziu algo próprio, seu texto. Ao fazer isto, o produtor também sinalizou para um “*Sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria*”, tal como foi visto na produção anterior.

Possivelmente, os alunos P.G.M. e E.N., responsáveis pelas produções 9 e 10, respectivamente, estiveram bem mais próximos das posições defendidas por Riolfi e Magalhães (2008) nas aulas de Língua Portuguesa. Isso ocorreu devido à relação que eles assumiram com a atividade proposta em sala. Para eles, participar da atividade significou imprimir suas marcas, seus conhecimentos na produção escrita.

4.1.5 ANÁLISES DE TEXTOS DESCRITIVOS SOBRE AS BRINCADEIRAS POPULARES DO BAIRRO

Nosso objetivo para esse conjunto de atividades não era apenas trabalhar temas levantados no primeiro semestre que conduzissem os alunos ao desenvolvimento da produção textual, oral e escrita, em ambiente de sala de aula, mas também, incentivar a participação desses alunos nas próximas culminâncias pedagógicas que seriam realizadas na escola. Por isso, optamos trabalhar com o tema brincadeiras de rua, uma vez que este assunto foi discutido pelos alunos durante a realização das enquetes e também porque as brincadeiras faziam alusão às atividades pedagógicas que seriam realizadas na escola no segundo semestre.

Para esta proposta trabalhamos com uma reportagem intitulada “As brincadeiras de rua mais populares” e com uma pesquisa individual, a qual também sofreu alterações- houve alunos que realizaram a tarefa em casa, outros tiveram que realizar em sala. A partir desta nova organização, para a análise aqui exposta, discutiremos apenas os textos descritivos produzidos pelos alunos sobre as brincadeiras populares do bairro, sem tratar de sua reescrita ou da análise linguística.

No desenvolvimento desta sequência foi tomado o cuidado para explicitar mais e melhor as questões solicitadas na pesquisa e fazer, com auxílio dos alunos, um levantamento dos nomes de brincadeiras que poderiam ser abordadas - algo que não

havia sido explorado tanto, quando foram trabalhadas as narrativas de carnaval no primeiro semestre letivo, por isso, a ênfase a esta parte da aula. Com isso, acreditamos que aumentou o número de informações dadas aos alunos, contribuindo para ativação dos conhecimentos destes e conseqüentemente para a composição de suas produções textuais.

A proposta executada nestas aulas abriu espaço para os alunos produzirem textos reais que levassem à escola a sua experiência, a experiência do “vivido” e não mais devolver à instituição as palavras, os discursos ditos por ela (GERALDI, 1997). Neste sentido, os textos descritivos sobre as brincadeiras populares deixaram de ser vistos como redações para se tornarem textos, uma vez que os alunos passaram a produzir textos na escola e não para a escola (GERALDI, 1997).

Na produção de V.S da turma T-3, percebemos alguns elementos importantes que a tornam texto e não redação. Abaixo temos o texto do aluno.

V. S. Turma T-3
<i>Pata cega</i>
<p>1-A brincadeira pata cega é bem bacana nos botamos 2-uma venda nos olhos do pata cega que é o meni- 3-no ou menina. Eles tem que vim atrás de nós. Esse 4-nós que eu falo é eu e os meos amigos da 5-rua Brinca pelo menos uns 10. Nós tiramos 6-0 ou 1 para vim atrás 7-de nós eles tem que ouvir o Barulho. 8-Não podemos Brincar em lugares perigosos tipo 9-aonde tenha escadas, Boracos e aonde tenha degraus. 10-Eu V.S gosto muito dessa Brincadeira e também 11-Gosto de muitas outras brincadeiras. tipo pira 12-pega e pira se esconde e etc... 13-brincamos muito dessa Brincadeira por que 14-ela É legal e aonde agente Brinca não é perigoso 15-por que tem sempre um que fica orientando 16-para a direita, para trás ou para frente e é isso 17-que eu acho da brincadeira pata cega.</p>

O texto mostra o sentimento do autor pela brincadeira descrita: *gosto muito dessa Brincadeira/ A brincadeira pata cega é bem bacana/ela É legal*. O aluno V.S deixa transparecer a importância desta brincadeira para ele, não apenas do ponto de vista do entretenimento e do lazer, mas também por ser um momento de interação com os amigos, *eu e os meos amigos da rua Brinca pelo menos uns 10*, por isso seu envolvimento na atividade.

Este envolvimento pode ser identificado por meio de uma escrita detalhada. Nela há algumas explicações que nos mostram que V.S não pretendeu apenas produzir o

texto para atender à tarefa, mas sim levar informações suas ao leitor para este perceber o porquê de sua preferência pelo jogo. As explicações como *nos olhos do pata cega que é menino ou menina/Esse nós que eu falo é eu e os meos amigos da rua / aonde agente Brinca não é perigoso/ ...um que fica orientando para a direita, para trás ou para frente* ilustram muito bem o investimento do autor em sua escrita, que vai além de uma simples descrição da brincadeira “Pata cega”.

O aluno revela também conhecer as regras dessa brincadeira: *nos botamos uma venda nos olhos do pata cega/ Eles tem que vim atrás de nós / Brinca pelo menos uns 10/ Nós tiramos 0 ou 1 para vim atrás de nós/ eles tem que ouvir o Barulho*. Além disso, o autor faz advertência sobre os possíveis perigos que podem ocorrer: *Não podemos Brincar em lugares perigosos tipo aonde tenha escadas, Boracos e aonde tenha degraus*. Percebemos, assim, que para V.S apenas realizar um texto descritivo sobre a brincadeira não foi suficiente, ele sentiu a necessidade de explicar as motivações que o levaram escolhê-la, esclarecer a identidade dos participantes e fazer advertências sobre os possíveis perigos que a brincadeira poderia oferecer.

Estes elementos levados para a produção textual a tornam real, porque revelam uma situação cotidiana acerca das vivências do aluno que, em ambiente de sala de aula, deixa de ser receptor para ser locutor no processo de interação, por meio de seu texto, de suas palavras cobertas de fatos do seu dia a dia.

Assim, V.S ocupa a posição de sujeito que constrói conhecimento, tendo como ponto de partida a própria realidade. Por isso, dizemos que esta produção se trata de um texto, porque foi produzido na escola, levando a ela outro discurso, o qual não foi ditado pela instituição, mas decorrente da relação do sujeito com suas experiências, e agora, presente na escola.

Percebemos que o texto de V.S se encaminha para aquelas posições mencionadas do Riolfi e Magalhães (2008) ao tratarem da relação que alunos estabelecem com suas escritas, as quais podem manifestar a subjetividade e criatividade do autor, seja dentro do pólo de alienação ou de separação. Na situação deste aluno, verificamos que seu texto está mais próximo do pólo de separação, pois V.S ao mesmo tempo em que atende à solicitação, a tarefa de produção textual, não deixa de escrever um texto personalizado, que traz consigo marcas do próprio autor, uma vez que está carregado de sua realidade, deixando vir à tona, um conhecimento produzido e não reconhecido e reproduzido pelo autor (GERALDI, 1997). Este mesmo texto também está inscrito dentro da ideia de alienação, se nós pensarmos nas advertências

apresentadas sobre os possíveis perigos da brincadeira. O autor ao mencioná-los mostra também a existência de discurso “adulto” nos enunciados produzidos.

Uma situação parecida ao posicionamento de V.S pode ser verificada também no texto de G.R, da mesma turma. O aluno trata de duas brincadeiras.

G.R. Turma T-3

1-*No Meu bairro que e o [nome do bairro] eu Brinco de*

2-*futebol e pira garrafão a Bricadeira e*

3-*e assim Agente Bota as traves forma*

4-*o time e joga e ai quando Acaba agente*

5-*Brinca de pira garrafão Agente roda a garrafa*

6- *e ai Brinca e a mãe e o ultimo e se achar*

7-*todos o primeiro que foi Batido e*

8-*ai depois eu entro pra dentro de casa (...)?*

9-*ENTREI!!!*

O autor escreve em primeira pessoa, o que dá ênfase ao seu discurso, cuja subjetividade se configura também através da descrição dos fatos vividos por ele. O aluno inicia pela identificação do bairro onde mora: *No Meu bairro que e o [nome do bairro]*.

G.R não apresenta apenas uma, mais duas brincadeiras que aprecia: *eu Brinco de futebol e pira garrafão*. Duas atividades simples porque não necessitam de muitos recursos materiais para acontecerem. No futebol, *Agente Bota as traves forma o time e joga*; e na pira garrafão, *Agente roda a garrafa e ai Brinca*. O aluno descreve ambas as brincadeiras de forma sucinta, demonstrando que elas fazem parte de sua rotina, uma vez que ele brinca com os colegas. Ao término destas brincadeiras, ele retorna para casa: *ai depois eu entro pra dentro de casa (...)?/ENTREI!!!*. Diferente do texto anterior, G.R parece compartilhar conhecimento, uma vez que em sua produção faltou elementos que descrevessem mais profundamente as brincadeiras apresentadas por ele, o que nos leva a acreditar que o autor pensa que as informações já eram de conhecimento do leitor. Percebemos, portanto, que o aluno G.R, tal qual V.S, constrói a sua maneira o texto descritivo, o qual se compõe a partir de suas experiências, ou seja, com base em um contexto real, que é próprio de sua história, sobre a qual ele fala com propriedade, deixando-se conhecer por meio de sua produção.

Este texto esboça a necessidade do aluno não apenas em descrever suas brincadeiras favoritas, mas de falar um pouco de si e de sua vida. Desta forma, o uso que ele faz da linguagem fora da escola se volta para uma prática comunicativa dentro da sala de aula. O que aumenta as chances de o professor alcançar os objetivos

esperados, entre os quais, fazer com que os alunos exercitem a habilidade de escrever nas aulas de Língua Portuguesa, assumindo sua responsabilidade diante do discurso produzido.

Dentro desta mesma linha encontramos o texto de A.L, turma T-2.

<p>A.L. Turma T-2</p> <p>1-Futebol e pira ajuda, <i>Futebol por que e</i> 2-um esporte educativo sadio bom de se 3-aprender <i>brincam meninos e ate meni-</i> 4-<i>nas aqui na rua que eu moro.</i> 5-<i>pira ajuda quase todas as noites eu e</i> 6-<i>meus amigos se reunimos na rua para</i> 7-<i>brincar de pira ajuda precisa ter pique</i> 8-<i>para correr atrás dos outros rodear e venc-</i> 9-<i>er a brincadeira. Essas são as duas</i> 10-melhores brincadeiras preferidas <i>minhas</i> 11-<i>e de alguns amigos meus.</i></p>
--

O aluno não descreve como se joga as brincadeiras, mas se ocupa da descrição de sua prática nessas brincadeiras, que segundo ele, *são as duas melhores brincadeiras preferidas*, dele e de alguns amigos. Conforme A.L, o futebol ocorre *aqui na rua que eu moro*. E a brincadeira de pira ajuda, acontece *quase todas as noites*. Assim, de uma maneira geral, ele localiza essas atividades recreativas no tempo e no espaço, o que auxilia no encadeamento de sua descrição.

Em seu texto, A.L reconhece a importância dessas atividades para saúde. O futebol, para ele, *é um esporte educativo/ sadio/ bom de se aprender*. O escritor faz uma observação sobre este jogo: a rua em que mora (...) *brincam (...) até meninas*. Pelo uso do conectivo *até*, acreditamos que esta informação é importante para o menino, haja vista o futebol ser um jogo geralmente de meninos, mas na rua em que A.L mora, isso é diferente, as meninas também participam. Fato que merece ser exposto.

Em pira ajuda é preciso ter “pique”, ou seja, ter fôlego e esforço para jogar a brincadeira, pois exige a corrida dos participantes -*rodear*- que significa dizer: corrida por lugares e ruas vizinhas. De acordo com a descrição de A.L, entendemos que se trata de um jogo que envolve o movimento, o gasto de energia e objetivo dos participantes: *correr atrás dos outros rodear e vencer a brincadeira*. O autor ao produzir seu texto trata de questões que ele julga importantes dentro do tema abordado, como saúde, a participação de meninas no futebol e o preparo físico para brincar pira ajuda.

Desta maneira, a atividade pedagógica executada proporciona em A.L a vontade de participação e dedicação ao texto, buscando formas de dizer o que tem a dizer. Nesse

espaço proporcionado pela aula de Língua Portuguesa, verificamos que estes alunos estiveram mais ocupados consigo, com suas produções, por meio das quais tiveram a chance de mostrar seus conhecimentos em sala de aula, tornando-os objeto de estudo e interesse não apenas deles, mas da classe como um todo.

No texto da aluna C. F da turma T-1, encontramos uma produção diferente das escritas analisadas anteriormente. Vejamos o texto.

C.F. Turma T-1
<i>Polícia e ladrão</i>
<i>1-Nos pegamos o mesmo numero de participantes</i> <i>2-escolhemos quem vai ser policia e quem vai</i> <i>3-ser ladrão. Os que são policia tem que tentar</i> <i>4-pegar todos os que são ladrão e quando todos</i> <i>5-estiverem presos, os que são policia viram</i> <i>6-ladrão e os que são ladrão viram policia.</i>

Nesta produção a aluna descreve a brincadeira com propriedade- do ponto de vista da informação e da articulação gramatical. Notamos um texto bem escrito que apresenta um caráter mais objetivo. Portanto, este texto é um exemplo de uma descrição da brincadeira dentro das convenções normativas vigentes, um texto mais “técnico”.

A aluna R.A da turma T-4 ao produzir seu texto, a descrição da brincadeira *pira garrafão*, demonstra construir o mesmo tipo de texto de C.F, pois apresentou a construção de enunciados mais objetivos. Observemos o texto da aluna.

R. A. Turma T-4
<i>Pira garrafão</i>
<i>1-Tem que jogar a garrafa após joga a garrafa</i> <i>2-outra pessoa deve pegar vira de costa e ir</i> <i>3-andando e deixar a garrafa em pé enquanto</i> <i>4-vai procurar os participantes que estão escondidos</i> <i>5-e sim vim uma pessoa e chuta a garrafa a</i> <i>6-pessoa volta a ser a mãe de novo.</i>

A nosso ver, ela busca fazer o que foi solicitado. Ela apresenta um texto sem problemas gramaticais expressivos, uma produção bem articulada no que se refere à coesão e da coerência. Em geral, uma escrita organizada.

Vemos assim, as produções das alunas alienadas a voz do outro, a reprodução do conhecimento veiculado pela escola, o que nesta situação parece bom, pois direciona as alunas para o exercício de uma produção escrita, baseada na tipologia descrição objetiva e mais próxima das convenções gramaticais da norma culta da língua, a partir do uso de um conhecimento próprio do aluno.

Diante disto, notamos que cada aluno relacionou-se à sua maneira com os exercícios propostos em sala. Alguns se sentiram mais a vontade para produzir um texto mais pessoal, emotivo, outros optaram por uma escrita mais objetiva, mais direta sobre o assunto apresentado.

4.2 DISCUSSÃO SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS TURMAS T-3 E T-4

Neste item discutimos sobre o processo de aprendizagem dos alunos das turmas T-3 e T-4, a partir do desempenho que estes apresentaram nas atividades escritas realizadas em sala, as quais tiveram por finalidade não apenas tornar o conhecimento dos alunos objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, mas também promover a interação deles com base em sua participação nas atividades.

Essas turmas foram selecionadas por apresentarem perfis que, segundo nossas observações, estiveram situados nos extremos do processo de ensino-aprendizagem, quando nos referimos a turma com maior ou menor facilidade de envolvimento durante nossa ação pedagógica. Lembramos que a turma T-4, que possuía uma frequência média de vinte e quatro alunos, foi a turma que mais apresentou resistência e dificuldade em participar de nossa ação, enquanto, de outro lado, a turma T-3, de frequência entre vinte e cinco e vinte e sete alunos, mostrou desde o início das aulas, uma participação relativamente boa, uma vez que não houve barreiras por parte desta classe.

Os critérios envolvidos em nossa discussão foram construídos com base nas atividades realizadas em sala e por meio de observações durante a execução destas. Os dados obtidos nesse espaço pedagógico foram comparados para a verificação dos avanços e retrocessos de cada turma diante das atividades realizadas.

Os resultados permitiram identificar um maior ou menor grau de orientação seguido pelos alunos durante a realização dos exercícios, níveis de elaboração das atividades com base na organização das palavras, a recorrência de cópia, bem como empenho na escrita e na reescrita das tarefas. Diante disto, propusemos quatro critérios de investigação, os quais estão listados abaixo e mais detalhados na sequência.

- Procura por uma escuta (Esc.);
- “Ética” de escrita (Étc.);
- Criação de “efeitos estéticos” com a linguagem (Eft.);

- Incidência de reescrita (Ree).

A procura por uma escuta deve ser interpretada como uma busca do aluno pelo auxílio do professor durante a execução das atividades, por meio de atitudes de mostrar o texto, perguntar se está bom, pedir para ler, pedir mais explicações etc., além da orientação pedagógica deste aluno junto aos seus pares- aqueles colegas que funcionam como ajudantes na realização das atividades, que esclarecem dúvidas, explicam as tarefas ou que utilizam suas atividades como modelo para auxílio durante a execução destas.

A “ética” na escrita faz referência à existência de uma menor incidência de cópia, clichês e discursos feitos; maior incidência de informações ou posições individuais, que comprometam o locutor com seu dito. Em outras palavras, o envolvimento do aluno durante a realização das atividades, assumindo crítica ou criativamente a palavra, a partir de suas experiências e por meio da interação com outros discursos presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Já o trabalho com a linguagem, refere-se à criação de “efeitos estéticos”, cuja exploração da conotação, da linguagem lúdica ou humorística nos textos produzidos se apresente na mensagem. Além da organização da tarefa em termos de apresentação, como, por exemplo, folha limpa e não amassada, letra bonita, disposição do texto e/ou imagem, etc. Tudo isso na busca, sempre que possível, da criação de um estilo singular e criativo, cuja subjetividade dialogue e partilhe informações com os demais discursos presentes no ambiente de aprendizagem.

Quanto às situações de reescrita, estas devem ser compreendidas como aquelas que podem ser verificadas por meio de rasuras e reformulações durante o ato de escrita ou atos, constantemente observados pela docente, de alunos que descartam o texto rasurado, apresentando apenas a escrita final, sem rasuras ou emendas.

A partir da elaboração desses critérios, construímos um quadro para cada turma, o qual possui quatro tabelas. Cada tabela foi composta pela identificação da turma, a atividade executada em ordem cronológica, os alunos participantes, bem como os critérios envolvidos. Para esses últimos, propusemos uma escala, que variou de 0 a 3 pontos, conforme o nível de desempenho apresentado por esses alunos na realização da tarefa.

Os valores propostos nessa escala representam uma ação- que foi elaborada após a análise das tarefas- para cada critério descrito, para termos uma ideia sobre o que cada

aluno produziu dentro de sua atividade e associar aos respectivos números. Nessa escala utilizamos o quadro a seguir:

Critérios de avaliação	Escuta	Ética	Efeito estético	Reescrita
0 (zero)	O aluno se mostra indiferente a qualquer orientação que o auxilie a realizar a tarefa.	O aluno utiliza informações desconexas ou alheias à atividade proposta.	O aluno não executa nenhum tipo de trabalho com a linguagem para promoção de efeitos estéticos ou cria efeitos “involuntários”.	O aluno apresenta uma produção com ausência de quaisquer indícios de reescrita, como rasuras, correções gramaticais, reelaboração de frases, etc.
1 (um)	O aluno, ao realizar a tarefa, mostra ter entendimento, ainda que pequeno, sobre sua execução, busca, assim, “cumprir-la”.	O aluno utiliza enunciados e informações baseados em “lugares comuns” ou copia do colega.	O aluno sinaliza para um trabalho em busca de efeitos estéticos.	O aluno inicia um processo de reescrita, baseada em pequenas rasuras.
2 (dois)	O aluno compreende a atividade segundo orientações de seus parceiros- professor ou aluno.	O aluno utiliza e organiza informações próprias na execução das atividades.	O aluno utiliza a linguagem para causar efeitos conativo, lúdico ou humorístico ou o texto apresenta o layout organizado.	O aluno apresenta um texto com algumas rasuras e pequenas correções gramaticais.
3 (três)	O aluno executa a tarefa segundo solicitação do comando e busca mais orientações de seus parceiros.	O aluno investe em sua produção, com informações próprias, pertinentes e em quantidade suficiente para mostrar sua implicação na tarefa.	O aluno utiliza a linguagem para produzir o sentido conativo, lúdico ou humorístico na mensagem, além de organização na apresentação do layout da tarefa.	O aluno apresenta, antes do texto final, outras versões nas quais trabalhou questões de ordem gramatical e de concordância, além reelaboração de enunciados com a inserção de outras informações.

As atividades selecionadas abaixo mostram o processo de aprendizagem dos alunos das turmas T-3 e T-4, para que possamos discutir sobre o desenvolvimento destes nas aulas. Para isso, escolhemos, respectivamente, a produção de narrativas executada no mês de fevereiro; a produção das enquetes ocorrida no início do mês de março; a produção das charges realizada no final de março e início de abril e a descrição das brincadeiras populares que se deu entre agosto e outubro. A princípio temos o quadro referente à turma T-4, seguido do quadro pertencente à turma T-3.

T-4: Narrativas de carnaval				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.M				
EP				
JLS				
J.R				
M.C	2	1	1	2
M.L				
P.L				
R.N				
R.O				
R.J				
R.A	1	1	0	1
S.S				

T-4: Produção das enquetes				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.M	2	2	1	0
EP	2	1	0	1
JLS	2	2	1	1
J.R				
M.C	2	3	2	2
M.L	2	2	1	1
P.L				
R.N	2	2	1	1
R.O				
R.J	2	1	1	0
R.A				
S.S	3	3	2	1

T-4: Produção das charges				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.M	2	2	1	1
EP	2	1	0	0
JLS	2	2	1	1
J.R	1	1	1	0
M.C	2	3	2	1
M.L	1	1	0	0
P.L	1	1	0	0
R.N	1	1	0	1
R.O	1	1	0	0
R.J	2	3	1	1
R.A				
S.S	2	2	1	1

T-4: Descrição das brincadeiras de rua				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.M	1	2	1	1
EP				
JLS	2	3	1	1
J.R	2	2	1	1
M.C	2	2	1	1
M.L	2	2	1	1
P.L	1	1	0	0
R.N	3	3	2	2
R.O	2	2	0	1
R.J	2	3	2	1
R.A	2	2	1	1
S.S	3	2	1	2

T-3: Narrativas de carnaval				
	Esc	Étc.	Eft.	Ree.
A.G	1	1	1	0
A.B	1	1	0	1
A.C	0	0	0	0
A.S	1	1	0	1
F.A	1	0	0	0
G.R				
I.A	1	0	0	0
I.O	1	1	1	0
K.C	2	2	1	1
LS	2	2	1	1
L.A	3	3	2	1
L.F	1	2	0	1
P.S	1	0	0	1
R.F				
R.O	1	1	0	0
R.D	0	0	0	0
S.P	1	1	0	0
T.N	2	2	1	0
T.R	2	2	0	1
V.F	0	0	0	0
V.C	2	2	1	1
V.S	1	1	0	1

T-3: Produção das enquetes				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.G	1	2	2	1
A.B	1	2	1	1
A.C	1	1	0	0
A.S	1	1	1	0
F.A	1	1	1	1
G.R	1	2	1	0
I.A				
I.O				
K.C				
LS	2	2	1	1
L.A	1	1	0	1
L.F	1	1	1	1
P.S				
R.F				
R.O				
R.D	1	1	1	1
S.P	1	0	0	1
T.N	1	1	1	1
T.R	1	1	1	1
V.F				
V.C	2	2	2	1
V.S	1	0	1	1

T-3: Produção das charges				
	Esc.	Étc.	Eft	Ree.
A.G	3	2	1	1
A.B	3	3	2	2
A.C	2	2	1	1
A.S	3	3	2	1
F.A	1	1	1	0
G.R	1	1	1	1
I.A	1	1	1	0
I.O	1	1	1	1
K.C	3	2	2	2
LS	2	2	1	1
L.A	3	3	2	2
L.F	2	2	2	1
P.S	2	2	1	1
R.F	1	1	1	1
R.O	1	1	1	0
R.D	1	1	1	0
S.P	1	0	0	1
T.N	2	2	2	1
T.R	1	1	1	0
V.F	1	1	1	0
V.C	1	1	1	1
V.S	2	2	2	1

T-3: Descrição das brincadeiras de rua				
	Esc.	Étc.	Eft.	Ree.
A.G	2	1	1	0
A.B	1	1	1	1
A.C				
A.S				
F.A				
G.R	2	2	2	1
I.A	1	1	0	1
I.O				
K.C	2	2	0	1
LS	1	1	0	0
L.A	1	1	0	1
L.F	2	1	0	0
P.S				
R.F	2	2	1	0
R.O				
R.D	1	2	1	1
S.P				
T.N	1	1	1	1
T.R				
V.F	2	2	1	1
V.C	2	2	1	1
V.S	2	3	2	2

Após a apresentação dos quadros das duas turmas, buscamos refletir sobre os resultados encontrados, destacando alguns pontos importantes identificados durante a discussão do processo de aprendizagem dos educandos.

A princípio, verificamos que, embora a turma T-4 tenha apresentado, durante o ano letivo de 2014, uma frequência de vinte e quatro alunos, o quadro referente à participação desta classe nas atividades revela que apenas doze alunos tiveram uma participação efetiva nas tarefas. Ao fazermos o levantamento destas, identificamos que os doze alunos restantes tiveram uma participação esporádica nas atividades de sala de aula, não apresentando, portanto, um histórico de tarefas escritas suficiente para que os critérios envolvidos pudessem ser verificados, por isso, esses estudantes não aparecem nos quadros da página 118. No que se refere à participação da turma T-3, constatamos que, de uma frequência de vinte e sete alunos em sala, apenas cinco deixaram de ser incluídos nas tabelas de avaliação da página 119, devido ao mesmo motivo apresentado pela turma anterior. Na turma T-3, a adesão às propostas foi de vinte e dois educandos.

Outra informação que podemos retirar da análise dos quadros é que, dos alunos que constam nas tabelas, encontramos nove que, mesmo estando presentes em sala, se ocuparam da realização de apenas duas atividades. Essa quantidade de participações foi a que consideramos como mínimo para que o cada estudante constasse nas tabelas presentes nos quadros, embora admitamos que é uma participação bastante baixa. Na turma T-4 identificamos cinco alunos e na turma T-3, quatro alunos.

Juntando as duas primeiras informações, compreendemos que esses números mostram um primeiro problema: os educandos que apresentaram quantidade mínima ou esporádica de participações possuem uma falta de assiduidade na realização das atividades, pois são contabilizados na frequência escolar, mas as produções trabalhadas em sala mostram a pouca participação nas aulas ou a não entrega dos exercícios. Essa situação pode ser uma atitude dos alunos de não querer se mostrar, no sentido de não participar de tarefas escritas, ou falta de interesse em relação ao que diz a escola. Desse modo, acreditamos que para esses alunos as atividades acabam funcionando com atividades “isoladas”, uma vez que eles perdem a continuidade das propostas realizadas em sala. Logo, percebemos que compete à instituição pensar sobre o porquê da não participação dos alunos, e o que ela, dentro de suas funções, pode fazer para que esses alunos “ausentes” participem do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à aprendizagem dos alunos nas atividades, identificamos outro dado considerado importante: sete alunos na turma T-4 e dezesseis na turma T-3 não

obtiveram nenhum 3 para qualquer um dos quatro critérios avaliados nas quatro atividades apresentadas. Esses estudantes estão assinalados de cinza médio. Dentre eles, cinco estudantes dos dezesseis alunos da turma T-3 e um aluno dos sete da turma T-4 não possuem nenhum 2 para qualquer critério das tarefas realizadas. Esses jovens estão destacados de cinza claro. Além disso, não encontramos alunos que tenham apresentado em todas suas atividades somente os valores 2 e/ou 3- os alunos que chegaram perto de obter essa avaliação em alguma tarefa, estão marcados em cinza escuro.

Esse resultado revela que, de um lado, há uma grande faixa de alunos que apresentam valores entre 0 e 1 para os dois últimos critérios avaliados, o que significa dizer que houve dificuldades para se trabalhar as habilidades de leitura e escrita envolvidas nos aspectos de efeitos estéticos e reescrita. A esta faixa daremos o nome de faixa 1. Ainda dentro desta faixa temos um caso específico, os alunos que obtiveram apenas 0 e 1 para todos os critérios, o que nos faz supor a existência de uma dificuldade maior, que além daquela mencionada acima, envolve também as dificuldades relacionadas aos aspectos “atitudinais” desses alunos, os quais farão parte da faixa 2. De outro lado, há uma faixa de alunos que obtiveram valores entre 1 e 2 para os dois últimos aspectos, ou seja, desempenharam melhor trabalho referente ao uso das questões de linguagem. Esses jovens estão dentro da faixa 3. Identificamos, ainda nesse caso, que esses alunos obtiveram valores 2 e/ou 3 em algumas tarefas ou em aspectos de uma tarefa, mas oscilaram no que diz respeito a realização delas: ora o aluno trabalhou bem, ora trabalhou tão mal quanto os alunos presentes na faixa 1. Pesquisar melhor sobre as inconstâncias apresentadas por esses alunos, que não se mantêm em um nível relativamente bom, constitui uma das problemáticas com as quais a escola deve se envolver e buscar compreensão sobre o fato, para que possa propor meios para reverter o quadro que se apresenta no espaço de sala de aula.

Quando analisamos a participação individual dos alunos atividade por atividade, encontramos, na turma T-3, nas produções das narrativas (primeira tabela), três alunos que obtiveram 0 para todos os critérios. A produção de A.C, R.D e V.F, que faz parte da faixa em cinza médio, constava de apenas uma frase ou poucas e pequenas frases desconexas, o que nos permite dizer que tais participantes não buscaram nenhum tipo de orientação, seja do professor ou dos parceiros de classe, não se valeram de informações suficientes para a constituição de seus discursos, e isto nos impossibilitou de identificar um trabalho acerca dos efeitos estéticos, bem como de reescrita nas produções analisadas.

Ao observarmos o desempenho desses mesmos participantes nas atividades seguintes, verificamos que o critério referente à escuta se modificou. A.C, por exemplo, passou de 0 para 1 na produção das enquetes, e para 2 quando produziu sua charge. Já R.D passou de 0 para 1 nas enquetes, nas charges e no texto descritivo, quando analisamos a busca por uma escuta. Na situação de V.F, o aluno passou de 0 em sua narrativa a 2 em seu processo de escuta, quando produziu seu texto sobre as brincadeiras de rua. Ao descrever *a bricadeira do taco*, este estudante esteve mais atento à escuta de seus parceiros, seja o professor ou alunos, e desse processo de escuta, ele organizou os conhecimentos acerca de uma brincadeira de seu cotidiano. Vejamos seu texto: *e assim o menino tem que jogar a bola e asertar na garrafa e o queta na garrafa tem que taca a bola e se a bola cair pro telhado e vitoria e outra grade*. Nesse texto ele imprime conhecimentos próprios, e nisto, presenciamos a ética de sua escrita. Porém, esses três alunos, embora apresentem esses movimentos em relação aos critérios de escuta e/ou ética avaliados em suas tarefas, permanecem na faixa 1, pois não apresentaram movimento no que se refere ao trabalho com a linguagem e o processo de reescrita desenvolvido nos textos, permanecendo, portando, entre os valores 0 e 1.

Ainda na turma T-3, há casos de alunos que estão dentro da faixa 2 e que merecem destaque, uma vez que eles permaneceram dentro do mesmo nível de desempenho, ou seja, diferentemente das situações já analisadas acima, estes alunos não apresentam nenhum movimento significativo em seu processo de aprendizagem para nenhum dos critérios abordados, estiveram sempre entre 0 e 1. É o caso dos alunos F.A, I.A, I.O, R.O e S.P. Tomemos para efeito de exemplificação as atividades de S.P. Sua procura por uma escuta nas atividades apresentadas permanece no mesmo nível. Na produção de sua narrativa (primeira tabela), a aluna se prende a quantidade de parágrafos que deveria apresentar. Quanto à ética, seu texto não é envolvente no que diz respeito à constituição do enredo, já que *Paulo chegou com a fantasia de picesa e tudo deu ceto*. Na enquete, seu gráfico apresenta o mesmo problema de muito outros- o desenho não acompanha os resultados da pesquisa. Sua enquete perguntava quem seria o melhor jogador do mundo. Em seus resultados Cristiano R aparece com 4, Messi aparece com 1, Iniesta, 0, e Neymar, 5. Mas o gráfico, em forma de pizza, informa outras quantidades: 0,0, 2 e 7 sem qualquer indicação sobre a quem pertence cada pontuação. A insuficiência na busca por uma orientação mais profunda sobre como organizar os dados no gráfico revela uma dificuldade em seu processo de sua escuta. Nas charges, S.P produziu um desenho com base no item a, da terceira questão da

atividade 02: *Quero aprender a entrar na rede pra navegar na net.* A aluna desenhou uma loja de redes, em que a atendente pergunta: *o que deseja*, e o rapaz responde: *preciso de uma rede para dormir*. Percebemos que S.P não atentou para a solicitação da atividade, que era de produzir, com base nesta frase, uma charge cuja mensagem causasse efeito de humor e não “qualquer desenho”. Logo, as informações não foram apropriadas para esta situação. Em todas as atividades, a aluna parece ter tido dificuldade em seguir as orientações, não buscou outras orientações para melhorar a qualidade das atividades apresentadas, ou seja, não procurou por uma escuta adequada. Isso fez com que as informações presentes em seus textos indicassem pouca responsabilização da aluna com as mensagens veiculadas, o que comprometeu a ética de suas produções e os demais critérios envolvidos na avaliação.

Há também nessa turma alunos que estiveram na faixa 3, porque apresentaram 2 e/ou 3 em alguns critérios, e ficaram entre 1 e 2 para os aspectos que tratam de efeitos estéticos e reescritas. Entretanto, estes mesmos estudantes demonstraram oscilação nos resultados de suas atividades. É o que vemos nas atividades dos alunos A.S, L.A e V.S. No trabalho com as narrativas, por exemplo, o texto da aluna A.S foi um dos que não apresentou conflito, a ideia “desenvolvida” pela autora girou em torno do seguinte: *então luiza foi muito linda/ e eleis também e assim foro muito feliz*. Logo, as informações presentes no seu texto não foram relevantes para a continuação de sua história. Já no trabalho com as charges, ao observarmos a segunda questão da atividade 02, item b, em que se deveria desenhar em forma de charge outra situação que causasse humor utilizando a fala do homem: *Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet*; A.S apresentou uma charge em que mostra uma praia, dois homens conversando, provavelmente um banhista que falava ao salva-vidas: *oi você poderia me em sinar a nadar pra min navegar na internet*. Seu desenho apresentava, ainda, o mar, o sol, a vegetação- os coqueiros carregados de coco e algumas flores próximas a eles, a cadeira do salva-vidas, além de uma moça tomando banho de sol. Verificamos, com isso, que a aluna mostrou resultado melhor em seu processo de escuta, bem como nas informações presentes ao executar a atividade, o que indica uma presença de ética em sua escrita, algo diferente presenciado em sua narrativa.

O caso do aluno V.S também ilustra essa informação. Este é o autor do texto *Pata cega*, que descreve uma brincadeira de rua popular. A tabela nos mostra um avanço deste estudante quanto aos processos de escuta e de ética, presentes em seu texto sobre as charges e sobre as brincadeiras de rua. Se observarmos esses mesmos critérios

nas tabelas das narrativas e das enquetes, veremos resultados diferentes. Os valores indicam a dificuldade apresentada pelo aluno. Na enquete do aluno, por exemplo, o gráfico produzido estava em desacordo com os números: *Cristiano R 120%, Messi 2%, Iniesta 0% e Neymar 70%*. Além do mais, a enquete não apresentava a pergunta que deveria ser: *Qual o melhor jogador do mundo?* Provavelmente, V.S reproduziu um gráfico, sem entender muito bem o que estava fazendo. Observamos, portanto, que o aluno pouco buscou por orientações sobre como realizar a tarefa e isso, conseqüentemente, dificultou o conteúdo de seu texto. Já na última atividade, em sua produção sobre a brincadeira de rua *Pata cega*, (cf. p.108), verificamos que as informações eram próprias do autor, pois revelavam uma brincadeira de seu cotidiano, por isso, a incidência de detalhes relativos ao jogo. Isso mostra um desenvolvimento do aluno no que se refere à orientação seguida para realização da tarefa e comprometimento diante desta, mostrando uma posição mais individual nos discursos apresentados. Portanto, nesta atividade, percebemos uma maior presença de escuta e ética.

Na turma T-4, observamos também a presença de alunos situados na faixa 3, como verificamos em M.C, JI.S, R.N, R.J e S.S. Este é o caso de R.J, o autor da “charge” sobre o tema trânsito, em que desenhou um quadro com duas cenas: *normal trânsito e complicação no trânsito*, (cf. p.102). No que se refere ao processo de ética, RJ mostrou melhor resultado- pois utilizou conhecimentos seus para a produção solicitada- quando comparamos esse critério com a atividade das enquetes, em que o aluno se limitou a copiar do colega. O aluno continuou avançando neste critério quando produziu o texto sobre o jogo de petecas, ao tratar da descrição de brincadeiras de rua, pois trouxe para sua produção informações pertinentes que o implicavam no discurso produzido, uma vez que ele demonstrou conhecer a brincadeira.

Esses resultados mostram um segundo problema, que consiste na dificuldade de se detectar um resultado cumulativo das aprendizagens dos alunos. Os bons resultados parecem ser fruto de circunstâncias vivenciadas pelos alunos durante a execução das atividades e isso para a escola é um pouco imprevisível, já que terá problemas para estabelecer um “produto” mínimo a ser alcançado por esses alunos. Além do mais, esses resultados dão mais testemunho de um empenho do aluno do que de um nível de formação mínima que eles tenham alcançado; por exemplo, alunos que um dia escreveram bons textos, em outro dia fizeram gráficos errados. Portanto, percebemos uma dificuldade de se fazer uma avaliação longitudinal sólida.

Vejam agora uma terceira questão. Ao analisarmos a participação das turmas no que se refere ao desempenho alcançado dentro de cada critério, percebemos que em alguns deles se conseguiu obter avanços, mas em outros não. Acreditamos que isso sinaliza algumas fragilidades mais gerais da formação dos alunos.

No critério “Procura por uma escuta”, por exemplo, a maioria dos alunos da turma T-4 obteve valores entre 2 e 3 nas narrativas, nas enquetes e nas descrições, apenas na atividade de produção de charge registramos um resultado diferente desses valores, pois houve um valor mais expressivo de alunos que apresentaram 1 nesse critério. Os números apresentados pela turma revelam que os jovens buscaram por mais orientações para realização das tarefas, as quais vieram do auxílio da professora, pois muitos, nesta turma, mostraram-se mais dependentes deste tipo de orientação. Além disso, o número pequeno de participantes facilitou o acesso deles a escuta da professora.

Na turma T-3, verificamos uma realidade diferente. A maioria dos envolvidos nas tarefas obteve valor igual a 1 na busca por uma escuta durante a realização das tarefas. Nas três primeiras atividades, a quantidade de alunos foi expressiva- entre dez e treze alunos. Ainda houve casos de alunos que obtiveram 0. Este fato talvez tenha decorrido da pouca busca pelas orientações da professora e também por uma procura menos intensa ao auxílio dos colegas. Acreditamos que muitas explicações e orientações, à medida que se difundiram entre os alunos, sofreram modificações e estas alterações influenciaram no entendimento dos educandos e nos resultados de suas tarefas.

Na verificação do segundo critério, “Ética de escrita”, os alunos da turma T-4 se destacaram na atividade sobre a descrição das brincadeiras de rua, pois os valores apresentados estiveram, em sua maioria, entre 2 e 3. Notamos ainda que os alunos apresentaram, na realização das enquetes, valores parecidos. Este resultado nas tarefas talvez seja reflexo da participação destes alunos nos temas trabalhados durante as duas atividades, uma vez que elas estiveram interligadas- o texto utilizado para trabalho com as brincadeiras de rua partiu das discussões que os alunos promoveram durante a leitura e produção das enquetes. Isso pode ter auxiliado na implicação dos alunos com os conhecimentos e informações utilizadas em suas produções, já que estes saberes também estavam relacionados à sua realidade. Quando analisamos este mesmo critério, “Ética na escrita”, na turma T-3, observamos que no trabalho com as charges, metade da turma esteve entre 2 e 3. A outra metade, ou seja, dos outros onze alunos, dez obtiveram 1 e apenas um obteve de 0. As produções dessa turma, embora fossem resultados da

reorganização das estratégias- em que os alunos deveriam produzir a charge a partir de suas respostas descritas na terceira questão da atividade 02- alguns alunos se limitaram a fazer produções parecidas a do colega, outros produziram uma cena, em que o contexto pouco auxiliava para a realização da “charge”. Logo, eles quase não se ocuparam, de fato, em mostrar posições mais individuais que trouxessem outras informações para seus textos. Por isso, não encontramos detalhes nas atividades que mostrassem indícios de um maior empenho do autor com o discurso ou com a informação veiculada.

Nesta turma, quando analisamos os textos descritivos, verificamos também que metade da turma deu um destaque maior para as informações prestadas; encontramos aí valores 2 e 3, o que significa dizer que estes alunos se preocuparam em demonstrar informações relevantes para a descrição das brincadeiras escolhidas e apresentadas por eles durante a execução da proposta. Embora estes números representem uma quantidade relativamente pequena em comparação ao número de participantes, cabe ressaltar que buscamos por resultados que apresentem não apenas a quantidade, mas principalmente a qualidade no desenvolvimento das atividades propostas, resultados que possam auxiliar o professor a proporcionar outros momentos que favoreçam a participação de mais alunos que assumam posições de comprometimento diante das atividades levadas para a sala de aula.

Até aqui, portanto, temos algumas variações entre turmas, nos critérios de “Escuta” e de “Ética”, que podem derivar de circunstâncias particulares, mas nos dois casos conseguiu-se obter melhoras na participação e nos resultados dos alunos. O caso é diferente com os dois critérios seguintes, “Efeitos estéticos” e “Reescrita”.

Ao analisarmos o critério “Efeito estético”, observamos que a turma T-4, nas quatro atividades, apresentou baixos rendimentos que estiveram entre 0 e 1. Em geral, mais da metade dos alunos demonstrou dificuldade de trabalhar a linguagem em favor da criatividade ou de efeitos que expressassem mais e melhor a subjetividade das produções expostas.

Isso não foi diferente na turma T-3, uma vez que os alunos apresentaram resultados parecidos, ou seja, a maioria esteve entre os valores 0 e 1 para o critério analisado. Para as narrativas avaliadas nessa turma encontramos uma linguagem trabalhada em prol da trivialidade e de enredos previsíveis. Nas enquetes, verificamos a preocupação dos alunos com os desenhos (gráficos) sem procurar entender o todo, fazer a relações destes com as informações apresentadas nas pesquisas. E nas charges, tudo

indica que para os participantes ler e interpretar as linguagens dos textos que estudaram é bem mais “fácil”, o que não significa dizer que produzir e trabalhar a linguagem nesse nível, buscando criar esses efeitos, seja simples. Este resultado sugere que praticamente nenhum aluno do 6º ano conseguiu dar mostras muito claras de um trabalho “estilístico” com a língua, e que o desempenho típico, *mesmo no caso dos melhores alunos*, é uma escrita trivial, previsível, predominantemente “denotativa” e “objetiva”. Esse resultado é um ponto que teria de ser resolvido pela escola.

De forma semelhante, no quarto e último critério avaliado, “Incidência de reescrita”, as duas turmas apresentaram de maneira acentuada 1 ponto na prática de reescrita de suas produções. Para as quatro atividades envolvidas, a turma T-4 apresentou, em média, metade ou mais dos participantes que pouco se ocuparam com o aprimoramento de suas produções, por isso o baixo rendimento. Para estas mesmas atividades, apresentadas na turma T-3, contabilizamos entre dez e doze alunos com um desempenho parecidos ao da turma T-4 quando tratamos de aperfeiçoamento de seus textos. Percebemos ainda que a prática de reescrita para os alunos que obtiveram um desempenho melhor, entre 2 e 3, na maioria dos casos, limitou-se a correção gramatical dos textos, correção da ortografia de palavras e algumas poucas concordâncias. Sabemos, é claro, que o trabalho de reescrita também trata dessas questões, porém, é necessário que os alunos ultrapassem esses limites, em direção à reestruturação dos enunciados produzidos, reorganização das ideias, reconfiguração de discursos e das imagens, etc.

Para esse critério, a dificuldade apresentada não foi apenas pelos alunos, mas a professora também se deparou com obstáculos para orientar as turmas, uma vez que alguns dos estudantes demonstraram grande dependência em relação à professora no momento de reescrever seus textos, o que impossibilitou o atendimento a outros, e também casos de alunos que manifestaram resistência para reescrever em sala, como por exemplo, alunos que disseram que terminariam em casa, outros que disseram que não iriam refazer, pois não sabiam como proceder. Estas situações foram mais visíveis durante os trabalhos com o texto descritivo das brincadeiras de rua, pois foi reservado um momento específico para a realização de reescrita dos textos. Por isso, acreditamos que os resultados apresentados pelos alunos foram influenciados por essa realidade.

Para concluir este terceiro ponto, podemos dizer que os resultados apresentados pelos alunos de ambas as turmas, em seus processos de escuta e de ética na escrita, mostram um desempenho que variou entre 0 a 3, o que indica maior rendimento dos

participantes nestes critérios e também uma enorme heterogeneidade. Em contrapartida, para os resultados que tratam dos critérios relativos aos efeitos estéticos e ao processo de reescrita, os alunos não alcançaram os mesmos níveis, devido à incidência de valores 0 e 1 identificados nas tabelas. Ao nosso entender, os dois primeiros critérios indicam que a ação pedagógica chegou a resultados relativamente bons em termos “atitudinais”, mas também esbarrou em certos limites da própria formação dos alunos como leitores e escritores. Em outras palavras, o trabalho levou os alunos destas turmas, ainda que de maneira parcial, a participarem das propostas, pois eles procuraram, seja pela busca de orientações ou utilização de informações próprias e/ou conhecimentos extraescolares, aderir às ações realizadas em sala. Mas apenas a adesão dos educandos às atividades não foi suficiente para que eles alcançassem os critérios seguintes, uma vez que percebemos a dificuldade deles em trabalhar a linguagem de forma estética e exercer o processo de reelaboração da escrita nas atividades – dois critérios que exigem, para além de um comprometimento pessoal, também um certo conhecimento e habilidade no trato com a língua. Desta forma, consideramos a necessidade de haver, no espaço da aula, uma prática para que esses critérios possam ser trabalhados e desenvolvidos pelos alunos, o que implica na construção de um processo que deve ser percorrido pelo aluno e acompanhado pelo professor em direção ao alcance desses objetivos.

A seguir, mostraremos de forma mais concreta o tipo de avanço que se conseguiu com os alunos, bem como o tipo de limitação com o qual nos deparamos, observando alguns exemplos de trajetórias individuais de alunos dentro de nossa pesquisa.

4.3 MOSTRA DA TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Neste item, mostramos um pouco de como se deu o processo de aprendizagem durante a realização da proposta de ensino em 2014. Para isso, selecionamos quatro alunos- R.J, R.D, A.C e C.D, cada um pertencente a uma turma diferente- segundo o movimento apresentado em sua trajetória escolar. O critério adotado para esta seleção foi por alunos que, no início do ano letivo, não mostravam indícios de implicação nas tarefas ou tinham dificuldade no entendimento e execução destas e, ao término deste ano, mostravam rendimento melhor no que diz respeito à participação nas aulas ou

empenho na realização de tais atividades, embora não tenham chegado a se manter estáveis quanto à execução das tarefas.

A escolha destes alunos nos permite ter uma visão concreta dos resultados alcançados dentro do contexto em que a escola se encontra. Por isso, os educandos que já apresentavam um nível de envolvimento satisfatório nas aulas e melhoraram no decorrer destas e os alunos que pouco interagiram e que continuaram deste modo não fizeram parte desta seleção.

1. R.J.

R.J, pertencente à turma T-4, está situado na faixa 3, também apresentou oscilação no que diz respeito à realização das tarefas. Ora este aluno trabalhou bem, ora trabalhou mal. Em outras palavras, R.J não conseguiu se manter num nível bom no que diz respeito ao percurso de seu processo de aprendizagem.

Ao observarmos a tabela sobre a produção das narrativas, na p. 118, vemos que o aluno não entregou essa atividade escrita, embora participante das aulas. Possivelmente, nesta situação, ele se inscreveu na lógica daqueles alunos da turma que disseram que “nada tinham a escrever”, apesar de já terem participado de festas de carnaval.

No trabalho de leitura e produção das enquetes, (cf. p. 59), percebemos que o aluno se limitou a copiar o trabalho do colega A.M, situação que nos indica seu baixo comprometimento com a ética de seu texto, distanciando-se, portanto da responsabilidade pelo discurso apresentado. O que se passou foi o seguinte: Em uma das aulas dedicadas às enquetes, a professora orientou o aluno A.M a refazer sua atividade. Este havia escrito *Que gostaria de vota* no lugar de *Que tipo de esporte você gosta?*. Posteriormente, R.J entregou sua atividade contendo o mesmo problema já corrigido na atividade do colega, pois no lugar da pergunta *Que tipo de esporte você gosta?*, estava escrito *Que gostaria de vota*, tal qual o comando pertencente à atividade de A.M. Além disso, havia semelhança no layout do texto produzido. Notamos, nesse momento, a dependência de R.J em relação ao discurso de seu par, o qual foi compreendido por R.J segundo explicações de A.M. Verificamos, com isso, dificuldades na escuta de ambos com relação à construção da enquete (gráfico).

O comportamento apresentado por R.J nas duas primeiras participações foi se desconstruindo, conforme sua implicação ao longo das participações nas aulas. Vejamos como isso se materializou na atividade sobre as charges, que ocorreu no final de março e início de abril.

No momento em que R.J entregou a atividade 01, em que constava um exercício de seis questões sobre a charge que tratava da violência na escola, aconteceu um fato curioso. Na página dessa atividade, acima da escrita do exercício, havia toda a explanação da aula que a professora havia escrito na lousa. Embora não precisasse copiar, o aluno escreveu tudo, como uma maneira de registrá-la. Observemos abaixo o trecho em que constam os registros feitos por R.J.

Registros das explicações da professora copiados por R.J			
Papel → fante	Ladeira	Quedra	Porque
Giz → fante	mesa	Segurança	meu filho
A Pá de → fante	lousa	Portas	não parou
	Perf.	Casa	que nota
se emarem	charge	Pai e mãe	são enra
gonho de um	Desenho		
notas?	em quem informal		
	ideia (assunto)		
	Paulos quadrimbo		

Nas primeiras três colunas, o aluno tomou nota da leitura da charge já comentada na p. 63, na quarta e quinta colunas, ele anotou os enunciados produzidos pelos alunos sobre a segunda charge na p.63-64, e na sexta coluna, as anotações se referem às características sistematizadas pelos alunos durante a aula. Podemos dizer que essa atitude, o registro das explicações da professora, de alguma maneira, é uma forma de manifestação da escuta de R.J às palavras do outro, neste caso, da professora.

Seguindo adiante, temos o exercício 02. Neste havia duas charges. A primeira charge, que tratava sobre inclusão digital- mostrava um mendigo que pedia “esmola” e dizia: *um mouse pelo amor de Deus!*- A questão trazia dois itens de múltipla escolha. A segunda charge mostrava um homem que queria aprender a nadar para navegar na internet, mas foi em uma escola de natação. O enunciado dizia: *Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet!*. Para esta charge havia os itens a e b a serem

discutidos. E na terceira questão, havia quatro frases para serem descritas ou desenhadas, de forma que a situação desenvolvida produzisse um efeito humorístico.

Neste exercício, R.J mostrou também um trabalho de escuta, ainda que parcial. Na questão em que o aluno deveria, a partir da fala: “*Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet*”, pensar em outra situação que causasse o mesmo efeito de humor, desenhando-a em forma de charge- R.J fez uma “descrição”. O aluno respondeu: *elhe foi procurar um marinho*. R.J relacionou as ações “nadar” e “navegar” a um profissional da área da navegação, o “marinho”, para conferir um tom humorístico a sua resposta. Embora ele tenha buscado responder a questão, fez de forma parcial, pois não a desenvolveu em forma de charge, conforme solicitado. Sua escuta permitiu atender ao objetivo proposto pela questão: pensar outra situação em que a frase em questão produzisse humor.

No item *a* da terceira questão, o aluno deveria desenhar ou escrever frases que assumissem um tom humorístico. Para este item, “*Quero aprender a entrar na rede pra navegar na net*”, R.J escreveu a seguinte resposta: “*elhe queria entra na rede ceupa para sicomunica na internet*”. O jovem percebe o duplo sentido da palavra “rede”, e a relaciona à expressão “rede celpa”. Esse exemplo ilustra também o trabalho de R.J em relação à linguagem em termos de efeito estético, devido ao duplo sentido que conferiu a esta frase um tom humorístico. Neste caso, as ações de R.J partem também de uma questão de escuta que melhorou durante a execução deste exercício, pois o aluno buscou seguir as orientações para realização das tarefas. O comportamento assumido por R.J é também uma questão de ética própria- ele não copiou de seus colegas, fez uso de suas informações.

Em outra situação, durante a realização da atividade 03- em que os alunos tinham três charges coloridas, fixadas na lousa, para dizer quais conhecimentos (prévios) haviam utilizado para entender cada uma delas - o aluno foi questionado pela professora para a melhoria da resposta sobre terceira charge, a qual tratava do piso salarial dos professores. A charge mostrava uma escola com uma placa de greve na mão e uma bota enorme tentando pisá-la, e um enunciado que dizia: *la vem o piso!* O aluno havia escrito na resposta “*Sai que o pé vai timagra*” [*sai que o pé vai te esmagar*]. R.J chegou a mencionar: *tá errado?...Mas pelo menos eu faço!*, pegando a atividade da mão da professora, mostrando-se chateado. Para essa atividade, o garoto não concluiu as outras duas questões propostas. Vemos, com isso, que o aluno se mostrou distante dos

auxílios para realização da tarefa, talvez por não entender o duplo sentido da palavra “piso”, o que culminou na ausência de escuta, de ética e de reescrita.

Ao educando e a toda turma precisou ser explicada que a entrega das tarefas não implicaria, automaticamente, no êxito desta, podendo haver necessidade de refacção. Logo, percebemos que este fator deveria ser mais explorado em sala de aula para o direcionamento de todos quanto à importância da reescrita de seus textos.

Ao trabalhar, na última etapa, a produção de charge, o aluno mostrou uma posição mais autônoma com relação ao desempenho em sua tarefa, (cf. p.102). Ao tratar sobre o tema do trânsito, R.J produziu um desenho em que trabalhou a articulação do assunto “trânsito” sob dois ângulos: *normal trânsito e complicação no trânsito*. Em uma cena havia uma rodovia com poucos veículos e na outra, muitos veículos. Apesar de o aluno não ter desenvolvido uma leitura cômica ou irônica do assunto, como solicitava a atividade, ele demonstrou disposição para a execução da tarefa, ou seja, houve um resultado diferente quanto ao envolvimento do aluno. Este empenho nos permite acreditar que R.J caminhou em direção à ética de sua produção; percebemos uma posição mais individual do autor, que se implica na produção por meio da utilização de conhecimentos e informações extraídos de sua vivência extraescolar.

Na descrição da brincadeira de rua, R.J está entre os alunos que realizaram o texto em sala. Para esta atividade o aluno escolheu a brincadeira de peteca. Vejamos seu texto:

Texto descritivo

Peteca
 1-na bricadeira pode brinca contos quisere
 2-A primeira que terca [tecar]na peteca do outro
 3-continua. selhe ganhar vai terca nosoltro
 4-se pede vai outro jogado.
 5-ganha a bricadeira se ele teca em tordas
 6-peteca.

Reprodução do texto descritivo

Peteca

- 1-na bricadeira pode brinca contos quisere
- 2-A primeira que terca [tecar]na peteca do outro
- 3-continua. selhe ganhar vai terca nosoltro
- 4-se pede vai outro jogado.
- 5-ganha a bricadeira se ele teca em tordas
- 6-peteca.

Mais uma vez identificamos no texto do autor um posicionamento responsável com o conhecimento mostrado. Um processo de escuta, que segue o auxílio das orientações da professora sobre as explicações do quê e como fazer o texto, para, posteriormente, valer-se de informações de sua realidade para fazer descrição do jogo. Quanto à organização das informações, o texto se apresenta em uma folha limpa, as frases não excedem as margens da página, há um cuidado com a caligrafia, ao que parece, a versão apresentada trata de um texto com alguns sinais de reescrito.

Entendemos que o resultado mostrado pelo aluno R.J revela um avanço no conteúdo trabalhado em suas tarefas, o que sugere a presença de uma ética em sua escrita, advinda, possivelmente, de sua busca pela escuta da professora e a troca de informações com esta, que teve mais tempo para orientação nessa turma, porque houve um número menor de alunos participantes. Podemos observar, por outro lado, como indicamos no item anterior, que os avanços de R.J são principalmente “atitudinais” e que apenas isso não garantiu o desenvolvimento das habilidades de escrita que o aluno precisaria mostrar ao realizar suas tarefas. Por isso, ênfase maior deveria ser dada as questões que envolvem as dificuldades apresentadas por esse e outros alunos.

2. R.D.

R.D, aluno da turma T-3, desde o início do ano letivo sempre mostrou dificuldade durante a execução das atividades. O garoto geralmente mostrava muita dependência em relação ao professor para realizar suas tarefas. Às vezes, buscava realizar suas produções escritas a partir de cópia dos exercícios que fazia dos colegas.

Na atividade sobre as narrativas, em que deveria continuar o texto a partir do trecho inicial e escrever pelo menos três parágrafos, o aluno construiu a seguinte produção:

Trecho inicial

Minha turma combinou de sair fantasiada de palhaço no carnaval. Contratamos uma costureira para fazer as fantasias.

Na sexta-feira, Luiza prima de Paulo, chegou de surpresa e sem fantasia.

Reunimo-nos e confeccionamos uma fantasia para Luiza.

Então...

Continuação do texto: narrativa de carnaval

1-então no <i>carnaval</i> foi legal o <i>carnaval</i>
--

2-com a <i>minha família</i> no <i>carnaval</i>

3-na <i>minha casa da minha família</i>

A continuação desenvolvida por R.D consiste em uma escrita repetitiva, devido à recorrência das palavras *carnaval*, *minha* e *família*, o que contribui para a apresentação de problemas de coerência. Na tentativa de estabelecermos algum sentido para o texto do autor, podemos dizer que: *o carnaval foi legal com minha família na minha casa*, mas esse “entendimento” ficou comprometido diante da desconexão e da pouca informação apresentada. Isso nos leva a crer que o autor se mostrou ausente de qualquer orientação para continuação de sua produção. E essa ausência, caracterizada pela falta de escuta, influenciou na presença de ética em seu texto, pois não vemos tentativa de inserção de conhecimentos ou experiências que indicassem a implicação de R.D em seu texto. Logo, um trabalho de reescrita e um trabalho de criação de efeitos estéticos deixaram de existir nesta produção.

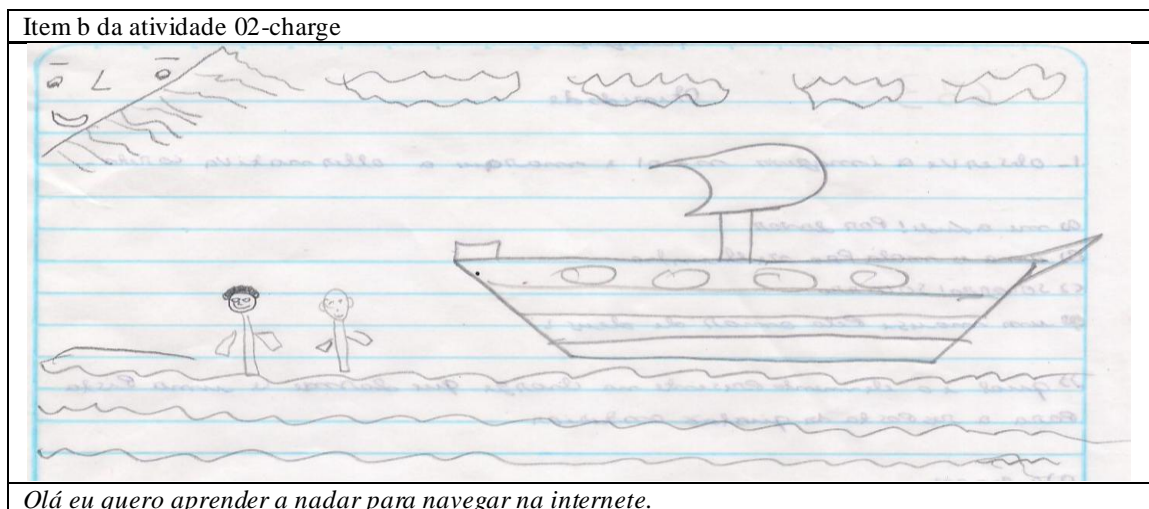
Na realização da atividade sobre as enquetes, o gráfico apresentado pelo aluno foi um trabalho desenvolvido por seu colega G.R. Chegamos essa a conclusão porque R.D apenas iniciou a tarefa, e posteriormente, assinou-a como sua. Durante a análise, percebemos que G.R é quem continua e finaliza a enquete (gráfico), haja vista a caligrafia e o desenho serem semelhantes ao gráfico pertencente a G.R.

A enquete realizada tratava sobre o melhor jogador do mundo. Para as opções, os resultados apresentados foram: Cristiano R com 89%, Messi aparece com 98%, Iniesta, 69% e Neymar, 66%. Essas informações, presentes no gráfico, estão erradas, uma vez que esses números percentuais deveriam somar 100%. Os valores postos pelo aluno mostram que ele não possui essa noção. No gráfico, “pertencente” a R.D, verificamos que o aluno buscou orientações no auxílio de seu par G.R, que “forneceu” uma cópia de sua atividade ao colega. Nesta tarefa são claros os problemas de escuta e de ética apresentados por R.D, uma vez que ele deixa à responsabilidade do outro a realização de sua tarefa.

Quando passamos a analisar as atividades do conjunto de charges, temos por referência o exercício 02, segunda e terceira questão. Na tarefa 02, analisamos a segunda questão, item *b*, a qual mostrava a charge sobre um homem que queria aprender a nadar para navegar na internet, mas foi em uma escola de natação. O item *b* possuía a seguinte questão: *Utilizando a mesma fala do homem (Olá! Eu quero aprender a nadar*

para navegar na internet), pense em outra situação na qual ela causaria o mesmo efeito de humor. Desenhe na forma de uma charge. para essa resposta, encontramos o desenho abaixo:

Figura 11-Charge produzida por R.D, Turma T-3.



Identificamos que o aluno produziu uma cena que serviu de contexto para o enunciado proposto. O aluno desenhou um barco no mar e dois homens, provavelmente conversando, embora, não tenha especificado quem eram os participantes da conversa. Para a realização desta questão, R.D segue as orientações solicitadas. Podemos dizer que houve uma escuta melhor, se compararmos às atividades anteriores. Presenciamos também a ética em sua charge, pois o aluno, a partir de orientações, realizou uma situação em que mostra certo empenho e informação dedicados à realização desta tarefa. Por outro lado, não encontramos no histórico do aluno as respostas referentes aos itens da terceira questão, em que o aluno deveria descrever ou desenhar situações para que determinadas frases assumissem um tom humorístico.

Na atividade 03, que apresentava três charges, tendo por finalidade a discussão com os alunos sobre a importância do conhecimento (prévio) para entender o humor contido nas charges, vemos que R.D se preocupou em responder toda a atividade. A primeira charge mostrava uma professora que pedia aos alunos que cantassem o hino nacional e eles cantavam uma música normalmente entoada pelas torcidas durante jogos de futebol, a qual já se tornou um “hino” entre os brasileiros. As perguntas solicitavam: a) *Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge?* b) *Que afirmação a charge está fazendo sobre os alunos?* Como respostas, o

aluno escreveu: *a) A profesora pitil [pediu] um ino nacional e ele em tende [entendem] outra coisa. b) Os aluno não sabe cada [cantar] o ino nacional.*

Na segunda charge, em que a professora pedia para os alunos citarem exemplo de drogas “ilícitas” e eles se referiam aos serviços públicos; a pergunta era a mesma: *a) Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge?* A resposta de R.D foi: *A profesora pitil [pediu] uma droca [droga] ele em tendeu [entedeu] outra coisa.* E para última, que tratava do piso salarial dos professores- uma escola com uma placa de greve na mão e uma bota enorme tentando pisar na escola, um enunciado que dizia: *la vem o piso!*. Tínhamos a mesma pergunta da segunda questão: *a) Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge?* O aluno respondeu: *Eu não em tendi [entendi].*

Nessas repostas, identificamos problemas ortográficos, mais especificamente, a troca de letras, como *d* pelo *t*, *g* pelo *c*; e de segmentação, *ele em tendeu*; também verificamos que são respostas curtas e que possuem uma estrutura frasal genérica: *A profesora pitil (...) ele em tendeu (...)*, sendo que em uma das frases o aluno, sem perceber, cria uma ambiguidade: “a professora pediu uma droga”. Chama atenção também a repetição exata da estrutura das respostas em duas perguntas, talvez como “eco” da própria repetição na estrutura das perguntas. Vemos que as explicações apresentadas sinalizam para o entendimento do aluno acerca da atividade, que a fez dentro de suas dificuldades de escrita e leitura, as quais contribuíram para a pouca exploração das respostas do aluno.

No que se refere à apresentação de sua charge na etapa final desse conjunto de atividades, R.D produziu um contexto parecido ao que vimos em seu exercício anterior- um barco com dois homens no mar- mas a cena foi incompatível com o texto verbal utilizado, o qual trazia a seguinte frase: *Eu quero um mouse para meu computador.* Mais uma vez, portanto, há um enunciado do aluno que “eco”, que se repete, como na atividade anterior. Esta situação prejudicou o trabalho que deveria ser feito com a linguagem. A exploração de uma linguagem conotativa, lúdica ou humorística ficou em segundo plano, devido à confusão na administração das partes da produção durante a execução do exercício. O aluno novamente apresentou problemas em seu processo de escuta.

No último conjunto de tarefas, temos como exemplo o texto sobre a descrição das brincadeiras populares. Neste exercício temos o registro da refacção de seu texto. Vejamos a escrita e a reescrita do texto do aluno.

Escrita
<i>1-A brincadeira queeu gosto e pira garrafão vocês quere o</i> <i>2-me qui e nos joga a garrafa o primeiro que foi</i> <i>3-axado vai se a mãe a piracarrafão e muito divedita.</i>
Reescrita
<i>1-Brincadeira queeu gosto pira garrafão você que sabe com e quebrica</i> <i>2pirar garrafão nos joga a carrafa depos no se es com</i> <i>3-de e depos se a pessoa da axada e pro</i> <i>4-primero e o mãe a brincadeira muito divedida.</i>

No texto reescrito percebemos a manutenção do texto já produzido com acréscimo de mais uma informação- *no se es com de [nos se esconde]*. Observamos que R.D manteve a interlocução, sua interação com o leitor do texto. Em sua primeira versão escreveu: *vocês quere o me qui e [vocês querem...como é que é]*, na reescrita produziu: *você que sabe come quebrica [você quer saber como é que brinca]*. Daí, identificamos nesta tarefa, ainda que de forma não tão desenvolvida, uma tentativa de um trabalho com a linguagem, um cuidado na escolha das palavras para chegar promover a curiosidade no leitor em saber mais sobre o jogo que o autor gosta.

O conhecimento do aluno acerca da brincadeira descrita e, conseqüentemente, as (poucas) informações expostas -*nos joga a carrafa depos no se es com/ de e depos se a pessoa da axada e pro/ Primero e o mãe*- mostram do ponto de vista da ética assumida por ele, uma tentativa de trabalhar essas informações de seu cotidiano no texto produzido em sala, embora tenha dificuldade para explicar a brincadeira. O sentimento do aluno quanto à brincadeira- *Brincadeira queeu gosto*- é de uma brincadeira divertida- *a brincadeira muito divedida*, e por isso quer levá-la ao conhecimento de outros locutores.

A partir desta situação, percebemos que R.D produziu um texto curto, coerente e de natureza própria, cuja escrita apresentou sua maneira de compreender e sentir a brincadeira descrita, a partir de suas experiências cotidianas. Isso nos leva a acreditar que para esta atividade o processo de escuta foi melhor, se comparado à escuta para a realização de outras atividades, pois conseguimos presenciar certa ética em sua escrita, especialmente se compararmos com a tentativa de “fraude” na enquete ou o texto lacônico sobre o carnaval. Por outro lado, esse mesmo texto se apresenta fragmentado e com algumas dificuldades de ordem gramatical- problemas de ortografia, *axada, primero, divedida*; de concordância, *nos joga*; e junção das palavras, *queeu/quebrinca*. A evidente dificuldade de escrita do aluno pode explicar, em parte, sua renitência ao resolver as tarefas anteriores.

3. A.C.

Aluna da turma T-1, A.C sempre participou das aulas, porém suas investidas foram sempre no sentido de desconstruir a atmosfera pedagógica instalada no ambiente de sala de aula. Esta aluna é aquela que durante o trabalho com o gênero enquete, em uma das discussões disse que o uso do celular atrapalhava porque dava para assistir filme pornô, (cf. p. 89). A.C possuía respostas para todas as indagações feitas pela professora, era rápida em suas palavras e “bastante engraçadinha” em suas falas. Mas, nas atividades, a aluna não utilizava este comportamento a seu favor. Suas produções eram pautadas em frases feitas e repetitivas, de conteúdos previsíveis, cujo primeiro intuito parecia ser o de entregar a atividade sem preocupação com a qualidade desta.

Em sua produção textual sobre a festa de carnaval em que deveria continuar a história iniciada, (cf. p.58), a aluna fez seu enredo sem nenhum conflito ou suspense. Verificamos que A.C se deteve a realização da tarefa, sem atentar para a solicitação no comando da questão; seu objetivo, nesse momento, era finalizá-la. Vejamos o texto da aluna:

<p>Texto sobre narrativa de carnaval</p> <p><i>Então...</i></p> <p>1- ela saiu de primsesar e ficou desnu-</p> <p>2-nbranter-todas as meninas ficaram ohan-</p> <p>3-do-como se fose uma RAINHA PAULA</p> <p>4-saiu De princesar e o carnaval Da</p> <p>5-turma foi legal</p>

A. C, por meio de seu texto, inscreve-se na lógica do aluno “tarefeiro”, o qual, segundo Riolfi e Magalhães (2008), é aquele que cumpre a tarefa sem mostrar compromisso com o discurso produzido, sobre o qual não acrescenta nenhuma informação ou conhecimento relevante. A aluna não escreve nenhum tipo de complicação na continuação do texto. Escolhe a fantasia de “princesa” para a personagem “Paula”, que na verdade se chamava “Luiza”. No enunciado da aluna, a personagem ficou deslumbrante, parecendo uma rainha, e a festa foi legal. Desta forma, verificamos que a aluna não demonstrou interesse em criar uma história que causasse tensão ou algo do gênero. Assim, A.C compromete a ética assumida em sua escrita, e conseqüentemente, os efeitos estéticos que poderiam ser trabalhados por meio de uma linguagem personificada, que representasse seu desejo de escrever sobre o tema proposto, ficam em segundo plano. Isso também nos dá a entender que ela utilizava suas

habilidades em textos orais e em momentos não oportunos, como foi a história do vídeo pornô.

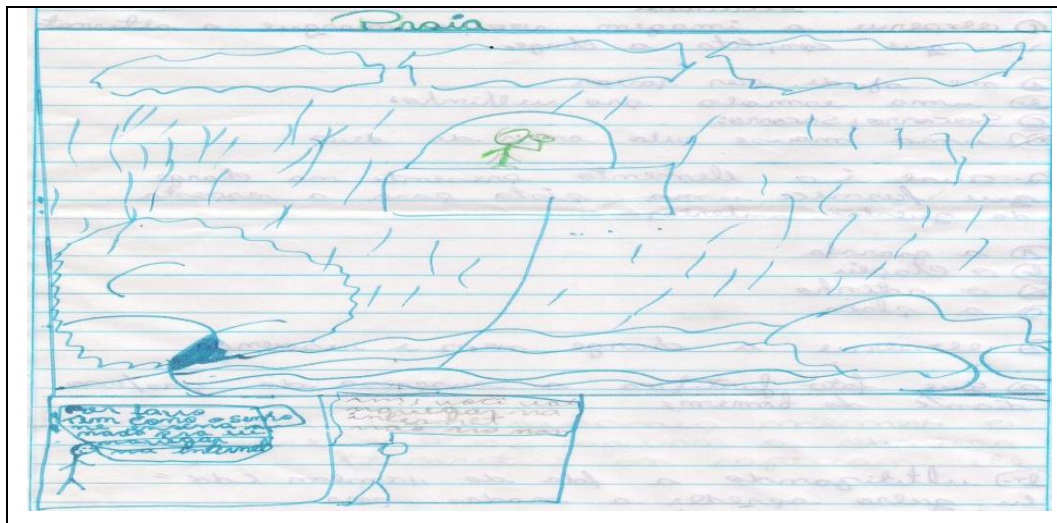
Em outra situação, na atividade sobre charge, na questão 06, cujo comando dizia: “*Na charge: ‘Pronto me filho! Agora você já pode ir a escola.’ A frase pode ser trocada por outra sem mudança de significado. Escreva outra frase (com outras palavras) sem alterar o sentido da charge*”, para essa resposta A.C escreveu:

1-**meu filho** você tem que ir para a
 2-escola. Há não **manãe** eu não quero
 3-ir hoje por que meu filho você não
 4-que ir por nada mamãe. **isso**
 5-**não ta me cheirando bem.**

Nesta questão, os enunciados produzidos por A. C estão pautados em uma situação trivial, já conhecida por muitos: a conversa entre mãe e filho sobre a falta de vontade deste em ir para a escola. Embora, a frase *isso não esta me cheirando bem* sugira um início de uma complicação, talvez um começo de história, não é isto que solicita o comando da questão e não é o que A. C. leva a cabo tampouco. Mais uma vez parece que A.C “cumpre” a tarefa sem buscar por uma escuta mais atenta sobre como realizar a questão e investir num discurso cujo teor mostre sua responsabilidade enquanto locutor.

Na realização do exercício 02, dentro do mesmo conjunto de tarefas sobre charge, percebemos um comportamento diferente de A.C na aula. Na segunda questão, item *b*, que solicitava a criação de um desenho que representasse outra situação humorada para o enunciado (*Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet*), a aluna produziu a seguinte charge:

Figura 12-Charge produzida por A.C., Turma T-1.



A aluna desenha uma praia, o mar, nuvens carregadas de chuva, duas árvores, um possível salva-vidas e mais abaixo, no canto esquerdo, duas pessoas conversando. O primeiro homem diz: *Por favor tem como o senhor me ensina a nada pra navegar na internet.* O outro responde: *Am! você não vai navega na internet não no mar.*

A.C trabalha, em seu texto, com os sentidos que a palavra “navegar” pode assumir nessa situação e cria um diálogo que tende a provocar risos, devido aos sentidos atribuídos à palavra neste contexto. Verificamos que sua investida na realização da charge não apenas é o resultado de uma ética, de um efeito estético, mas também tem a ver com uma escuta desenvolvida para essa execução. Vemos que a aluna modifica o enunciado da charge por outro- produz um enunciado mais elaborado- sem alterar a essência da frase presente na charge. Além disso, escreve uma resposta para esse enunciado. Percebemos, assim, certa preocupação da aluna para dar sentido ao seu texto.

Na terceira questão da mesma atividade, já verificamos realidade contrária. Ao descrever situações que poderiam assumir um tom humorístico para as seguintes frases, A.C escreveu nos itens:

- a) Quero aprender a entrar na rede pra navegar na net.
Quero compra uma rede de pesca.
- b) Quero um mouse, por favor.
Quero compra um mouse.
- c) Preciso de um teclado para o meu computador.
Quero compra um teclado.
- d) Meu computador travou e o técnico disse que era para fechar todas as janelas.

O técnico disse para eu fecha a janela do quarto.

Possivelmente, A.C não esteve atenta às explicações realizadas pela professora em sala e, mesmo assim, sem maiores orientações, produziu as “respostas” para sua atividade, as quais não foram devidamente descritas para assumirem um tom humorístico, pois faltou a criação do contexto para estas frases. A aluna voltou a mostrar dificuldade de escuta para o desenvolvimento da questão, o que, por consequência, compromete também o conteúdo desta.

Seguindo adiante, temos a produção final da aluna, em que a partir das frases da terceira questão da atividade 02, a qual nós acabamos de analisar, os alunos deveriam pensar e escolher uma delas para produzir sua charge.

Figura 13-Charge produzida por A.C., Turma T-1.



A aluna escolheu o item “b) *Quero um mouse, por favor*”. Ela desenhou um pet shop. No andar de cima, há um cachorro, um gato e um rato, alguém lavando este último e dizendo: *Pronto você esta limpo*. Embaixo, há mais duas pessoas, uma das quais diz: *moça eu quero um mouse para navegar na internet*. Neste caso, o mouse a que ela se refere é uma peça de computador, mas o lugar para a compra da peça, o pet shop, não é apropriado. A palavra “mouse” neste contexto desempenha sentido duplo, ora peça do computador, ora bicho de estimação. Isso provoca o humor.

A produção nos revela o empenho da aluna ao produzir sua charge, embora a garota não tenha desenvolvido com êxito o item escolhido quando solicitada na terceira questão, o que nos levanta a hipótese que A.C pode ter copiado, pelo menos, a ideia de seus colegas para desenhar a sua, mas isso também indica uma questão de escuta, quando o aluno busca pelo parceiro para realização da tarefa. O fato é que ao

analisarmos sua charge, entendemos que a exposição de informações cria um contexto adequado para inserção do enunciado. O efeito estético resulta da junção da linguagem verbal e não verbal. Portanto, observamos que ambos os desenhos (primeira e segunda charges) estão dentro dos limites de produção e criação do que foi pedido.

Quando analisamos a última atividade, a descrição da brincadeira popular do bairro, A.C escreve:

Escrita
7 pecados
<p>1-a brincadeira mais apreciada no 2-bairro e 7 pecados você escolhe 10 pessoas, 3-em um quadrado você põe a letra 4-do nome deles, e faça uma linha 5-e escolhe a primeira pessoa que vai 6-jogar se a pedra cair na letra de 7-um nome de alguém corre atrás 8-deles e se não jogar e não pegar 9-ele vai ter que passar a vez. 10-Se um corre atrás de todo mundo 11-e ele não acertar em ninguém 12-ele vai ficar com um pecado. 13-se ele completar 7 pecados ele vai 14-pro paredão. 15-e as pessoas vão jogar a bola 16- na costa dele.</p>

A aluna optou pela descrição da brincadeira 7 pecados, um jogo aparentemente trabalhoso de se explicar, dada a quantidade de informações existentes e sequências mostradas por A.C. No início do texto, por exemplo, a autora apresenta quatro pré-requisitos para que aconteça a brincadeira: 10 pessoas, cada uma deve possuir um quadrado, um quadrado com a letra (inicial) de seu nome, uma linha que separa os participantes dos respectivos quadrados.

A.C parece se posicionar como um locutor que ensina para seus leitores como ocorre a brincadeira, descrevendo uma sequência de acontecimentos que ajuda na compreensão da mensagem até mesmo para quem não conhece o jogo. Seu processo de escuta revela que A.C atende à solicitação do comando e busca mais orientações no outro, neste caso, seus pares, para desenvolver o texto.

A posição assumida, neste exercício de escrita, indica a implicação da autora no texto produzido, com uso de informações que aparecem descritas de uma forma mais técnica, objetiva, como, por exemplo: (...) *você escolhe/você põe a letra/ faça uma linha/escolhe a primeira pessoa*, etc. Isso é o que observamos pelo tipo de linguagem empregada por A.C, o que não deixa de ser uma questão não apenas de ética, mais de

estilo ou escolha para atingir seu objetivo, a apresentação da brincadeira mais apreciada em seu bairro. Portanto, para essa tarefa, A.C se preocupou em escrever um texto personalizado, com um caráter mais pessoal, que mostra os conhecimentos da aluna acerca do tema.

4. C.D.

C.D, da turma T-2, no início do ano letivo não demonstrava interesse pelas aulas, pouco se envolvia nas atividades. Quando começou a participar, passou a atuar por meio do auxílio dos colegas próximos. O processo de escuta desenvolvido por C.D geralmente acontecia a partir das cópias das tarefas que fazia de seus amigos, fato que incomodou outros alunos que reclamaram junto à professora de seu comportamento.

A falta de dedicação do aluno influenciou em algumas atividades. Na produção das narrativas, por exemplo, o aluno não escreveu a continuação do texto “Alegrias de carnaval”. Na realização da enquete, quando o aluno tentou fazer sua própria atividade, o gráfico desenhado não refletia os números expressos ao lado. No trabalho com as charges, além do aluno não realizar as atividades 01 e 02 na íntegra, o que comprometeu sua produção final, verificamos que C.D, em outros momentos, voltou a copiar as repostas do colega. No exercício 03, que tratava sobre o conhecimento necessário para entender as três charges propostas, o garoto copiou todas as respostas do exercício da colega C. T. Vejamos o exemplo das repostas copiadas por C.D para a primeira charge, itens *a* e *b*, na qual a professora pedia aos alunos que cantassem o hino nacional. Resposta para o item a- *O humor produzido na charges e que os alunos não entenderam o hino que a professora pediu[...].* Item b- *a charge afirma que os alunos não sabem cantar o hino nacional.* Essas repostas de C.D foram retiradas do exercício de sua colega C.T, assim como as demais repostas para as outras duas charges. Observemos o excerto abaixo, pertencente ao caderno dos referidos alunos, que comprovam nossa afirmação.

Figura 14-Trecho da atividade 03 sobre charge.

<p>Questão 01- Aluna C.T</p> <p>3) Leia a charges para responder as questões a seguir</p> <p>a) Que fato (conhecimento), você precisou para entender o humor produzido na charge 03</p> <p>R: O humor produzido na charges é que os alunos não entenderam o hino que a professora pediu e cantaram outro.</p> <p>b) O afirmação a charge está fazendo sobre os alunos?</p> <p>R: A charge afirma que os alunos não sabem cantar o hino nacional.</p>
<p>Questão 01-Aluno C.D</p> <p>1) Leia os charges para responder as questões a seguir.</p> <p>a) Que fato (conhecimento para entender o humor produzido na charge. 03</p> <p>R: O humor produzido na charges é que os alunos não entenderam o hino que a professora pediu</p> <p>b) O afirmação a charge está fazendo sobre os alunos?</p> <p>R: A charge afirma que os alunos não sabem cantar o hino nacional.</p>

Esse tipo de comportamento prejudicou o processo de aprendizagem de C.D, pois seu pouco envolvimento nos revelou que o estudante não possuía uma ética própria, haja vista não se dedicar a um trabalho, cujo posicionamento retratasse seu comprometimento com aquilo que estava posto; logo, uma produção destituída de qualquer efeito estético, porque não refletia sua colaboração real, algo que apresentasse marcas da individualidade do sujeito.

Mas, devido à intervenção da professora, o aluno, aos poucos, foi apresentando suas próprias soluções para suas tarefas. Em aulas seguintes, notamos uma tentativa de mudança, um empenho do aluno em querer realizar a tarefa a partir de sua vivência. Podemos ver esta situação no texto abaixo.

Escrita
<i>Polícia ladrão</i>
<p>1-La na minha rua todo mundo brinca de</p> <p>2-polícia ladrão tira inpa é pa pra vê que vai ser</p> <p>3-mãe e as pessoas 7 polícia 7 ou menos ladrões</p> <p>4-polícia pra La e ladrão pra la começam</p> <p>5-brinca correm atrás que é ladrão pega</p>

6-*você esta preço Ai pega protrais da mão*
 7-*vão Atras quem da mão ta preço Ai depois*
 8-*Que pegaro todos Ai troco ladrão vai*
 9-*pra policia e policia vai pra ladrão essa brincade-*
 10-*ira é muito divertida todo mundo conhece*
 11-*Essa brincadeira É muito legal.*

De início, identificamos alguns elementos importantes que nos mostram o envolvimento do aluno com seu discurso, o qual ele transferiu para o texto. A princípio, verificamos que a brincadeira “policia e ladrão” acontece na rua em que C.D mora- *La na minha rua todo mundo brinca*. Neste lugar, além de C.D, outras pessoas, provavelmente os mais jovens, apreciam brincar de “policia e ladrão”; é o que indica a expressão “todo mundo”. Esta frase inicial da escrita do aluno já nos permite visualizar indícios de que o comportamento do garoto reflete um posicionamento diferente daquele que mantinha em atividades anteriores. Agora, temos um sujeito que traz informações próprias para o texto apresentado, fato que revela, do ponto de vista ético da escrita, um maior compromisso com a atividade proposta– influência, possivelmente, das intervenções realizadas pela professora.

A partir de informações e conhecimentos pertinentes, C.D cria um espaço em que as palavras estão organizadas de modo a transmitir o objetivo desejado pelo autor. Percebemos que ao dizer *La na minha rua todo mundo brinca*, o pronome “minha” funciona não apenas com referente para designar o local onde o aluno mora, mas também funciona no sentido de demonstrar a afetividade, uma aproximação de C.D em relação a rua onde mora; assim, este termo assume um caráter mais expressivo dentro de seu texto, isso porque o garoto, ao nosso entender, passa a se inserir no processo de aprendizagem como alguém que tem algo a dizer. Esta e outras palavras, dentro da produção textual do aluno, particularizam o modo do aluno encarar a atividade de escrita, aproximando-se ou distanciando-se desta. Isto só é possível quando o aluno passa a se sentir também sujeito da ação de ensino.

O aluno em seu texto mostra o conhecimento a respeito das regras- *as pessoas 7 policia 7 ou menos ladrões-* para início do jogo. Mas antes, menciona a necessidade de seleção daqueles que seriam os policiais e dos que seriam os ladrões, utilizando para isso *inpa é pa pra vê que vai ser*. Se compararmos esse texto ao do aluno R.D, da turma T-3, que descreveu a brincadeira pira garrafão, veremos que o texto de C.D está mais próximo de um autor que não apenas conhece o jogo, como também sabe explicar a brincadeira, ao passo que no texto produzido por R.D, o autor, embora provavelmente

conheça o jogo, apresenta dificuldades para explicitá-lo, haja vista seu texto ter um caráter mais fragmentado e de informações incompletas.

O jogo descrito por C.D se constitui por meio de ações dos “policiais”, como correr e prender os “ladrões”, conforme passagem presente no texto: *correm atrás que é ladrão pega/você esta preço Ai pega protrais da mão*. A brincadeira “termina” com todos presos, ou melhor, após a prisão dos “ladrões” há a troca de posição dos participantes: *Ai troco ladrão vai/pra policia e policia vai pra ladrão*.

Desta vez, seu texto nos permite perceber que ele compreendeu a proposta da atividade: fazer a descrição de uma brincadeira muito apreciada no bairro em que mora. Sua produção textual foi resultado de uma escuta, que veio não apenas da compreensão da atividade, mas da escuta no outro, haja vista sua escrita mostrar espontaneidade por meio do detalhamento na descrição da brincadeira. Percebemos que a partir do momento que C.D aderiu à aula como participante, juntamente com outros alunos e com a professora, o aluno passou a contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula, sem que a professora fizesse isso por ele.

Acreditamos, portanto, que nossa ação proporcionou a criação deste espaço e o aluno, por sua vez, sentiu-se convocado a assumir seu papel de também locutor do ato de interação, do processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade, podemos perceber em seu texto.

Estas análises, que representam uma mostra da trajetória de aprendizagem dos alunos das quatro turmas envolvidas no projeto de ensino, permitiram-nos avaliar e discutir os resultados alcançados por esses educandos dentro processo de ensino de Língua Portuguesa no ano de 2014. Verificamos que os alunos participaram da proposta de ação, o que refletiu satisfatoriamente dentro dos processos de escuta e ética. Desta participação encontramos também resultados que informam a existência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Entre elas, o baixo rendimento apresentado nos critérios relativos aos efeitos estéticos e processo de reescrita durante as aulas, uma vez que eles mostraram ainda nesta etapa de ensino a pouca habilidades naquilo que se refere aos conhecimentos de leitura e escrita da língua.

Ressaltamos ainda que a última atividade, o trabalho com textos descritivos sobre brincadeiras populares do bairro, funcionou melhor que as outras por causa do que ela pedia – notamos que os textos saíram mais extensos e complexos do que aqueles que os alunos vinham produzindo dentro de pedidos mais “fechados”. Acreditamos que esse

momento foi um ponto importante dentro de nossa proposta, o qual poderia abrir espaço para outras oportunidades de produções textuais, tão extensas e complexas quanto esta.

Como vemos, este projeto de ensino - baseado em concepções interacionistas e aliado aos conhecimentos dos alunos - pode proporcionar a abertura para outras ações pedagógicas em sala de aula, aprimoradas ou diferentes das que já foram executadas, haja vista sua natureza residir na vivência dos participantes envolvidos dentro e fora do contexto da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos dedicamos a apresentar e discutir resultados de uma proposta de ação baseada nos princípios interacionistas da linguagem, em que proporcionamos espaços para que os alunos assumissem a palavra, responsabilizando-se por seus discursos no contexto vivenciado dentro da escola. Partimos do princípio que as diversas manifestações de conflitos que ocorreram nesse espaço foram acentuadas, dentre outros fatores, pelo enfraquecimento do uso da palavra enquanto atividade de interação entre os atores sociais da escola.

Com base nos resultados obtidos, o professor envolvido na pesquisa experienciou outra abordagem a partir da concepção de linguagem assumida, e também teve a chance de ressignificar o próprio fazer docente em seu espaço de trabalho, tornando-o mais próximo daquilo que Geraldi (1997) classificou como um trabalho (não alienado) com a linguagem, no qual a preocupação pedagógica é promover a ação de um sujeito (aluno) sobre o mundo para transformá-lo.

Por isso, ressaltamos a importância de nossa ação pedagógica, sem esquecer a necessidade de tempo que tivemos para o alcance de nossos objetivos, o período de um ano letivo, para que nosso trabalho não se configurasse em um “experimento” isolado no espaço de sala de aula. Acreditamos que o número de horas dispensadas ao desenvolvimento das atividades em sala e a quantidade razoável de turmas envolvidas permitiram a realização de uma análise de dados e da conferência de resultados mais próximas do que foi o trabalho cotidiano na escola.

Também ressaltamos que o trabalho desenvolvido dentro desse período de tempo e com mais de uma turma gerou a possibilidade de reorganização das estratégias docentes na busca por resultados melhores na aprendizagem do aluno, haja vista nossa proposta contar com uma avaliação constante dos resultados no decorrer de cada tarefa dos conjuntos de atividades. Essa flexibilidade permitiu, por exemplo, ao professor reformular as estratégias durante a produção das charges nas turmas T-1, T-2 e T-3, para o alcance dos objetivos, e também possibilitou a reorganização das aulas durante a abordagem das brincadeiras populares do bairro para a continuação do trabalho em sala.

Com relação à aprendizagem dos alunos, verificamos, a princípio, um aumento na participação dos jovens nas atividades propostas. Quando mencionamos, por exemplo, que no primeiro conjunto de atividades- produção do texto narrativo sobre

Alegrias de carnaval- houve a participação de 50 alunos: na turma T-4 tivemos a adesão de apenas 02 alunos à proposta. No entanto, percebemos que o número de participantes nas produções das charges aumentou para 10 nesta turma e na turma T-1, subiu de 09 para 16, e as turmas T-2 e T-3 se mantiveram na média, uma com 10 e outra com 22 charges produzidas. E assim tais resultados permaneceram na atividade sobre a descrição das brincadeiras populares: na turma T-4 houve 16 participantes, na T-1 tivemos 11 e as turmas T-2 e T-3 apresentaram, respectivamente, 08 e 18 participantes.

Esses números nos mostram não apenas um aumento na produção intelectual dos alunos, mas também sugerem que os jovens estiveram mais interessados a participar da aula, voltando suas atenções para as atividades trabalhadas que se relacionaram de alguma forma com seus interesses, com seus conhecimentos, por isso, os alunos se sentiram estimulados a aderir às aulas.

Vale ressaltar que nem todos os alunos atenderam totalmente a solicitação das tarefas. Mas devemos entender que os trabalhos pretendidos estiveram para além da apreensão de características presentes em certos manuais didáticos. Nosso intuito foi utilizá-los a serviço de um trabalho com a linguagem, para que os alunos se sentissem sujeitos ativos na construção dos conhecimentos tratados em sala.

Dentro deste contexto, conseguimos desenvolver nosso trabalho, no sentido de fazer com que esses alunos participassem dos eventos e se percebessem parte do processo de ensino-aprendizagem, utilizando a língua a favor dos momentos de produção e reflexão, fazendo do espaço de sala de aula não mais um ambiente onde as manifestações de violência se sobrepusessem ao processo educativo. Esses resultados nos fazem supor uma maior interação entre professor e alunos diante de um trabalho com a linguagem.

No que se refere às aulas propriamente ditas, acreditamos que o trabalho a partir de narrativas foi importante para diagnosticar o nível de produção textual dos alunos, testar algumas estratégias e repensá-las, a fim de construir alternativas de ação para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Alternativas em que o aluno pudesse, por meio de seus conhecimentos, tornar-se também locutor dentro do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à criação das paródias de marchinhas de carnaval, estas serviram para os alunos trabalharem o outro lado da linguagem, experimentando o momento da criação, do improviso, usando, para isso, as estratégias do humor e da ironia para falar de assuntos, polêmicos ou não, de maneira engraçada. O que nos

mostra que as aulas de Língua Portuguesa podem ser interessantes e prazerosas, ao mesmo tempo em que podem se constituir como um momento de reflexão e expressão da língua, com base em assuntos importantes para os jovens.

Também merece ser destacada a importância da estratégia utilizada nessa atividade: a construção coletiva da composição, uma vez que esta deu aos alunos a oportunidade de dizer aquilo que sentiam sem se responsabilizarem individualmente, haja vista ser uma produção de todos, não cabendo a esse ou aquele aluno assumir, sozinho, a autoria dos versos. Tal estratégia proporcionou também o surgimento de posições subjetivas, entre as quais, aquelas mais propensas à criatividade e à elaboração das singularidades, como mencionado por Riolfi e Magalhães (2008),

Além disso, o trabalho coletivo possibilitou maior interação entre os próprios alunos e o professor, auxiliando na construção do conhecimento produzido, conforme verificado, não apenas na composição parodística, mas em outros momentos, como:

- Na produção das enquetes, a partir da leitura dos alunos sobre temas significativos. Leituras baseadas em assunto referentes ao cotidiano dos alunos, o que proporcionou o trabalho de outras estratégias enfraquecidas no ambiente de sala de aula, como a prática do consenso e da negociação entre os estudantes, auxiliando no exercício de respeito à palavra do outro, proporcionando momentos para a divulgação, regulação e transformação da palavra pelo diálogo.
- Na sistematização dos conteúdos sobre a charge realizada pelos alunos, cuja organização dos conhecimentos ocorreu conforme exploração e leitura dos textos trabalhados pelos jovens, levando-os a produzir seus conceitos e tirar as próprias conclusões acerca do assunto, sem que o professor fizesse isso por eles.

No que se refere ao trabalho com os textos descritivos sobre as brincadeiras populares, este conjunto de atividades deu aos alunos a oportunidade de falar de suas vivências, dos saberes exteriores à escola, sem desvincular de assuntos que são próprios desse espaço. Assim, os alunos passaram mais tempo ocupados, empenhados a falar de si e de sua realidade, produzindo textos ricos em experiência de vida. Com isso, não houve apenas a promoção do ensino de Língua Portuguesa, por meio de um investimento quanto ao uso da palavra, houve também a construção de outra realidade no espaço escolar, haja vista o envolvimento dos alunos nas atividades de sala de aula.

Quando passamos à reflexão sobre o processo de aprendizagem dos alunos nas turmas T-3 e T-4, constatamos que os educandos apresentaram dificuldades para trabalhar os efeitos estéticos de maneira mais autônoma em suas produções, bem como

apresentaram baixo rendimento no processo de reescrita. Para esse dois critérios, os alunos tiveram maior ocorrência de valores 0 e 1 nas atividades analisadas. Esses índices nos mostram que a proposta de ensino executada ao longo do período letivo do ano de 2014, em parte, não conseguiu que os alunos, apenas por meios das interações e da troca de conhecimentos, explorassem melhor esses aspectos, e também a proposta não apresentou ações pedagógicas que intervissem de forma mais pontual nessas dificuldades. Além do mais, a falta de assiduidade na realização nas tarefas, a incidência de cópias realizadas e as dificuldades de ordem gramaticais apresentadas, bem como a existência de oscilação nos resultados das tarefas dos alunos, informam que a ação poderia ter se ocupado de maneira mais sistemática e intensa com essas questões, buscando por atividades que conduzissem os alunos envolvidos a melhorarem nesses aspectos.

No que se refere à trajetória de aprendizagem dos quatro alunos, as análises nos deram uma noção dos resultados alcançados por estes educandos ao longo do ano letivo, possibilitando-nos perceber os avanços e os retrocessos destes em seu processo educativo. Essas trajetórias também serviram para confirmar os problemas de aprendizagem já discutidos. Observamos que os alunos, embora participantes das ações, mostraram bastantes dificuldades, não apenas relacionadas às questões gramaticais, mas também na ordem de entendimento e execução das atividades, o que, muitas vezes, provocou a pouca implicação deles nas tarefas propostas, dificultando ainda mais o trabalho que deveria ser dispensado aos efeitos estéticos e a reescritas dos textos. Essa análise nos mostra um pouco do que foi o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa dentro da realidade vivenciada no espaço escolar em 2014.

Com base nos resultados aqui discutidos acreditamos que foi possível, mesmo dentro de uma realidade aparentemente desfavorável, promover atividades em Língua Portuguesa que combinassem a participação dos jovens, por meio de seus conhecimentos e experiências, com conteúdos curriculares do processo de aprendizagem de língua. Contudo, ainda há muito o que fazer para que os problemas apresentados por estes jovens deixem de ser barreiras para a construção de um conhecimento acerca das habilidades referentes à língua. Assim, reafirmamos a necessidade de continuação e aprimoramento de nossas ações diariamente na instituição escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Mirian, RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2003.
- ABRAMOVAY, Mirian; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Brasília, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BELINATNE, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 47, dezembro/98.
- _____. A Paródia entre a Alienação e a Separação: Análise de manuscritos de alunos em transição de ciclo. 2010.
- BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 03 nov. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.
- DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.163-193, jan./jun. 2001.
- _____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

MESSIAS, Rosana Aparecida Lopes. **Metodologia da pesquisa científica**. 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 07 de jan. 2014.

MUNIZ, Iracema dos Santos *et al.* Caracterização epidemiológica e sanitária em uma área de macrodrenagem da bacia do Una-Belém-Pará (Brasil). 498 – **Cad. Saúde Colet.**, RIO DE JANEIRO, v.15, n.4, p. 483-500, 2007. Disponível em:<http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/pc/artigos/2007/cadsaudecolet2007v15n4p483-500.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR. Curitiba, 2008.

PROST, Catherine e RIBEIRO, Tânia Guimarães. Populações em situação de risco social e ambiental no estuarino guajarino, Belém – Pa. [200-]. Disponível em:www.iepa.ap.gov.br/.../PETRORISCO/.../CatherineProst_resumo_Petroris. Acesso em: 03 nov. 2013.

RIOLFI, Cláudia. Ensinando Língua Portuguesa no século XXI. In: RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008a.

_____. Especificidades do ato de ensinar e aprender a escrever. In: RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008b.

RIOLFI, Claudia; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica** (USP), v. XIII, p. 98-121, 2008.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 10. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, nº 1, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz, KOCH, Ingedore. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

ANEXOS**ANEXO 01****AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 1: NARRATIVA SOBRE CARNAVAL E PARÓDIA DE MARCHINHA****Primeira etapa: Vídeos no laboratório de informática.**

Marchinhas de carnaval

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3RwifLRxGI>

Desfile das escolas de samba 2011-Rio de janeiro

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tLya2kdDaAM>

Carnaval com cristo 2013



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hZX5Zz71bRY>

Preparativos das Crias do Curro velho- 2014



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=7NP_W-7xuh0

Curuçá vive mais um carnaval ecológico



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YwczdmQ6Fjo>

Segunda etapa: Textos em sala de aula.

Uma festa popular

É uma festa popular, que não tem data fixa para ocorrer, geralmente comemorada no mês de fevereiro ou no início de março.

O precursor do carnaval brasileiro é o entrudo, brincadeira que veio de Portugal. O entrudo era uma brincadeira, meio violenta, que consistia em jogar, uns nos outros, água, farinha e tinta etc.

Atualmente, o carnaval é animado com carros de som, trios elétricos, escolas de samba, blocos de rua e festas com disfarces e fantasias.

Exercício

Após a leitura do texto, responda as questões abaixo.

- 1- Sobre qual assunto trata o texto?
- 2- Quando iniciou o carnaval?
- 3- Qual a origem do Entrudo? Em que consistia essa manifestação?
- 4- Como é o carnaval na atualidade?
- 5- Você já participou de uma festa de carnaval? Conte como foi essa experiência.

Fonte: <http://arielloverespot.blogspot.com.br/2014/03/carnaval-dor-de-perder-uma-irmaoa-muito.html>

A origem das marchinhas de Carnaval.

A origem das marchinhas de Carnaval

Sinônimo de bloco de rua, as marchinhas de Carnaval encantam foliões de diferentes idades por mais de um século. A primeira marchinha foi composta por Chiquinha Gonzaga em 1889. A canção “Ó abre alas” foi criada especialmente para animar o cordão Rosa de Ouro.

De melodia simples e ritmo acelerado, as marchinhas exercem uma grande atração nas pessoas. Apesar de ser um gênero musical de todo o Brasil, foi no Rio de Janeiro que as marchinhas vingaram. Então capital federal, o Rio tinha as principais emissoras de rádio e gravadoras de discos, que potencializaram a divulgação do gênero.

As marchinhas de carnaval consagraram-se entre as décadas de 1920 e 1960. Após esse período, entraram em declínio, porém nunca chegaram a desaparecer. Até hoje, suas letras debochadas e irônicas são cantadas por foliões em todo o país.

Confira a lista com algumas das marchinhas mais conhecidas do Carnaval.

Ô abre alas

Cidade maravilhosa

Mamãe eu quero

Saca-rolha

Índio quer apito

Exercício

- 1- Quem compôs a primeira marchinha de carnaval?
- 2- Com qual objetivo foi criada a primeira marchinha?
- 3- Qual o nome da primeira marchinha de carnaval?
- 4- Quais os fatores que auxiliaram as marchinhas a se destacarem no Rio de Janeiro?
- 5- Durante quanto tempo as marchinhas estiveram no auge do sucesso?
- 6- Cite outras marchinhas que você conhece?

Fonte: <http://opiniaoenoticia.com.br/cultura/conheca-a-origem-das-marchinhas-de-carnaval/>

Terceira etapa: Produção de narrativas.

Produção textual: Alegrias de carnaval

Continue a escrever o texto, acrescentando novos detalhes e ampliando as informações apresentadas (onde foram, com quem foram, como brincaram o carnaval, etc). Escreva no mínimo três parágrafos.

Minha turma combinou de sair fantasiada de palhaço no carnaval. Contratamos uma costureira para fazer as fantasias.

Na sexta-feira, Luiza a prima de Paulo, chegou de surpresa e sem fantasia.

Reunimo-nos e confeccionamos uma fantasia para Luiza.

Então.....

.....

Fonte: <http://bancodeatividades.blogspot.com.br/2011/03/producao-de-texto-alegrias-de-carnaval.html>

Produção de paródias.

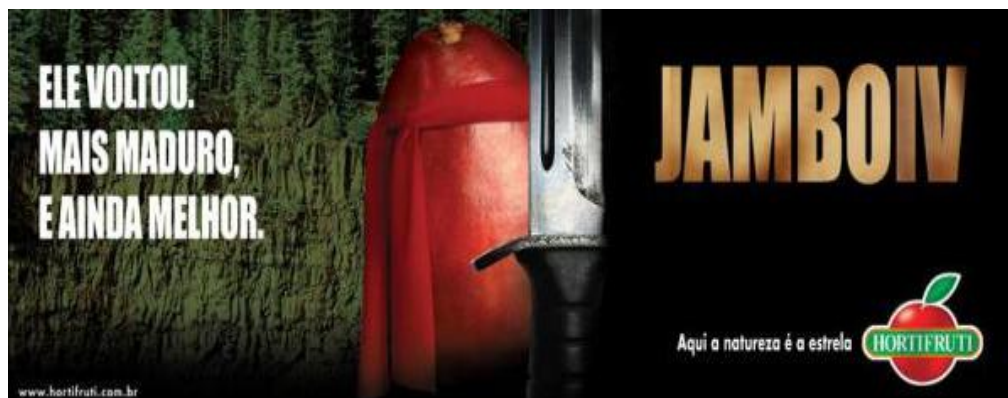
Texto sobre paródia

PARÓDIA

A paródia é uma imitação cômica de uma composição literária (também existem paródias de filmes e músicas). A paródia surge a partir de uma nova interpretação, da recriação de uma obra já existente (texto, música, filme, etc). Seu objetivo é adaptar a obra original a um novo contexto, passando para um lado mais despojado, e aproveitando o sucesso da obra original para passar um pouco de alegria.

Fonte: <http://letrasdejacareacanga.blogspot.com.br/2012/01/parodia-parodia-parodia-e-uma-imitacao.html>

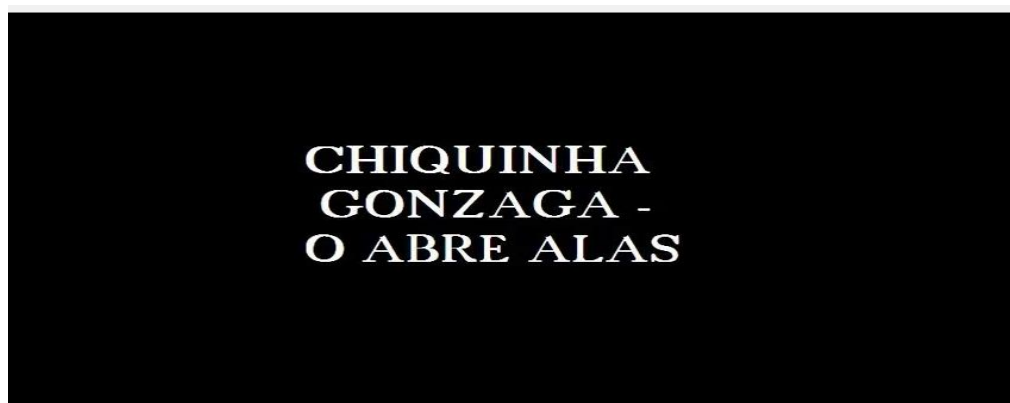
Paródia de filmes: Batatas do Caribe, Chuchurek, Jambo IV, Horta de Elite, Batatman





Fonte: <https://abobrinhaecia.wordpress.com/category/mp-publicidade/>

Escuta da canção “Ô abre alas”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QCtE2dyvFgg>

Paródia da Dna Ilza



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=83K7WuHotTI>

ANEXO 02

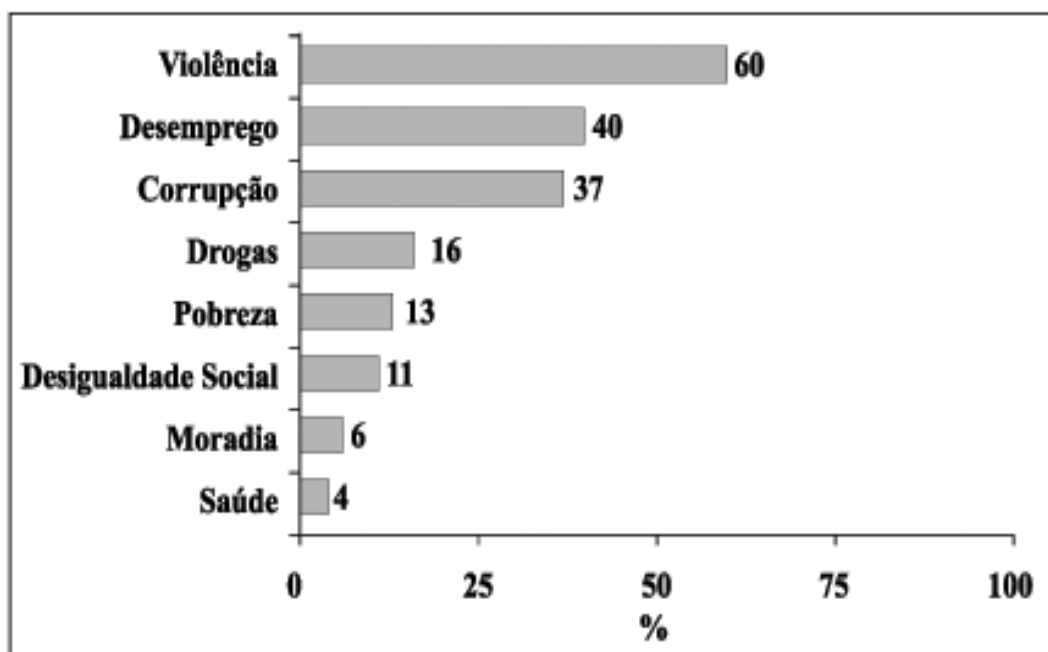
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 2: LEITURA E PRODUÇÃO DE ENQUETES

Primeira etapa: Textos utilizados para leitura e discussão em sala



Fonte: <http://blogfisicamais.blogspot.com.br/2010/06/como-fazer-adicao-e-subtracao-com.html>

Pergunta: Dentre estes, quais são os dois mais graves problemas do Brasil?

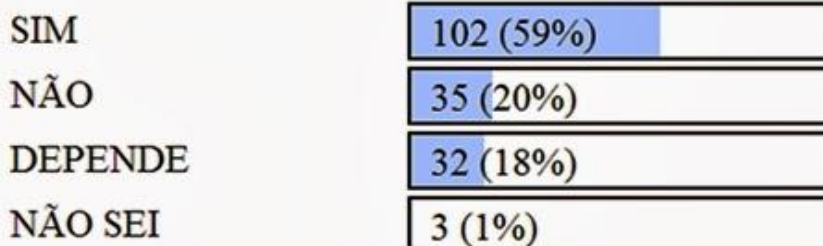


Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/1225038/>

Resultado da Pesquisa #2

Você acha que a escola deveria permitir o uso de celulares em aula?





UniverseTechno



Total de 172 Votos

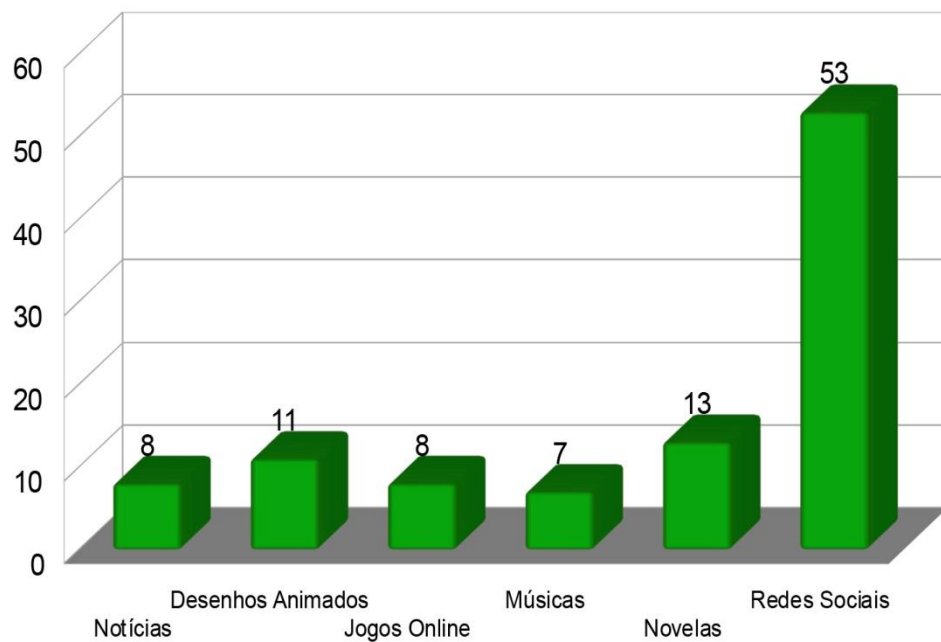
Fonte: <http://universo-techno.blogspot.com.br/2013/11/resultado-pesquisa-2-voce-acha-que.html>

O que leva uma pessoa a usar drogas?

Falta de informação	4,35%	
Um refúgio para os problemas do dia a dia	42,61%	
Falta de estrutura familiar	20,00%	
Ausência de religiosidade	5,22%	
Curiosidade	27,83%	
Total Votos: 115		
<i>Pesquisa realizada de 02/09/2013 à 01/10/2013</i>		

Fonte: <http://www.antidrogas.com.br/enquetes.php>

O que você mais gosta de ver nos meios de comunicação?



Fonte: <http://incemaq.blogspot.com.br/2013/06/enquete-qual-meio-de-comunicacao-voce.html>



Fonte: <http://www.meupalco.com.br/2014/06/a-copa-da-corrupcao-vergonha-e-um.html>

Conceito de enquete: Enquete é uma pesquisa, informal, na qual as pessoas respondem uma pergunta escolhendo uma dentre algumas alternativas pré-definidas.

Fonte: <http://www.devdb.com.br/desenvolvimento/criando-uma-enquete-para-o-seu-site>

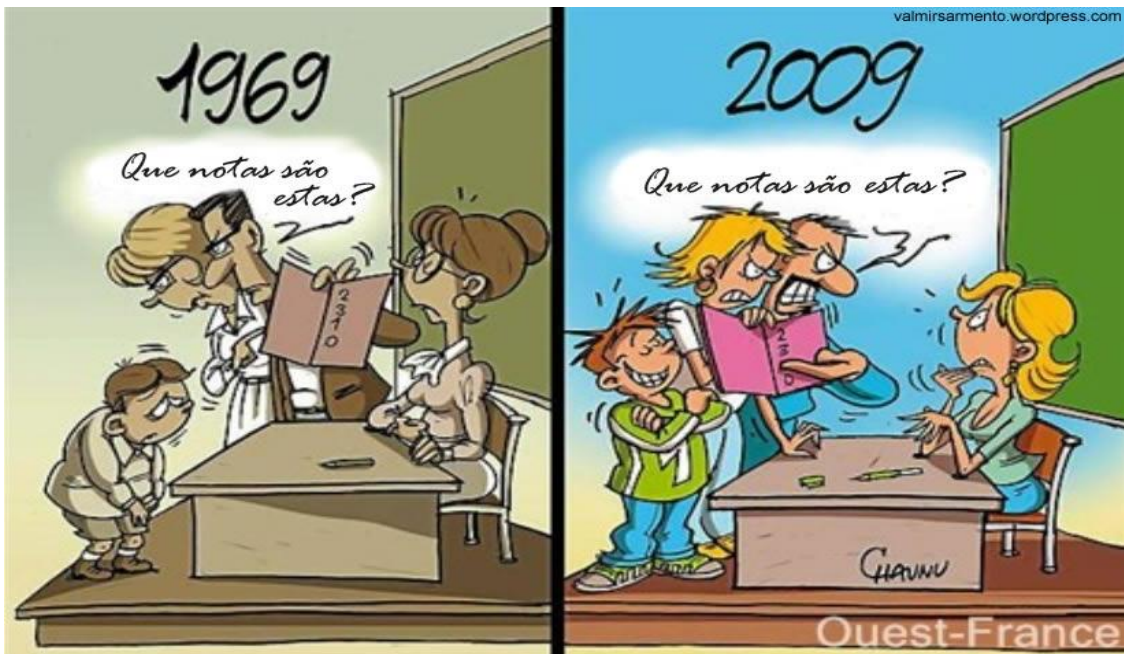
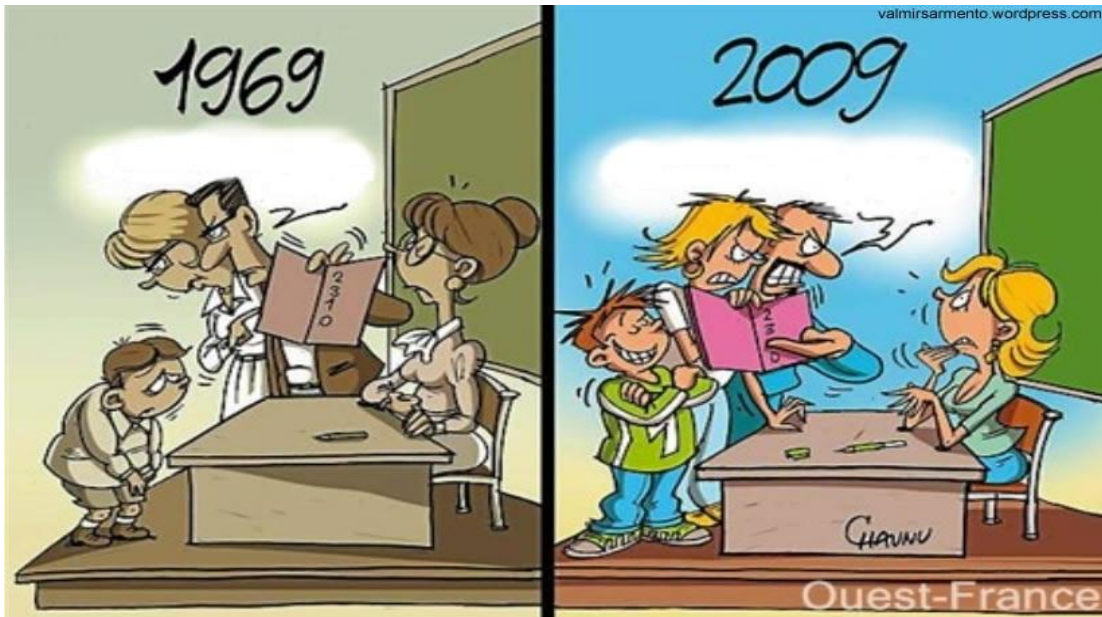
ANEXO 03

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 3: LEITURA E PRODUÇÃO DE CHARGES

Apresentação do tema.

Apresentação de charges

Fonte: <https://fabiopereira.wordpress.com/tag/educacao/>



Fonte: <http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=130094>



Fonte: http://www.arionaurocartuns.com.br/transporte_escolar.shtml

Exercícios de apropriação do gênero.

Atividade 01

Observe a charge a seguir para responder as questões abaixo.



Fonte: <http://colgioedmundorochoa.blogspot.com.br/2011/02/violencia-nas-escolas.html>

- 1- Qual o tema (assunto) tratado na charge?
- 2- Que elementos (não verbais) confirmam sua resposta da questão anterior?
- 3- Quais são as personagens envolvidas no texto?
- 4- Que elementos provocam o humor na charge? Por quê?
- 5- O capacete, o colete e o escudo são objetos utilizados em que tipo de situação?
- 6- Na charge: “Pronto meu filho! Agora você já pode ir a escola.” A frase pode ser trocada por outra sem mudança de significado. Escreva outra frase (com outras palavras) sem alterar o sentido da charge.

Atividade 02

1-Observe a imagem.



Fonte: <http://humortadela.bol.uol.com.br/charges/33652>

-Agora, marque a alternativa que completa a charge.

- Me ajude! Por favor.
- Uma esmola pro velhinho!
- Socorro!Socorro!
- Um mouse pelo amor de Deus!

-Qual é elemento presente na charge que fornece uma pista para a resposta da questão anterior.

- a garrafa
- o chapéu
- o ratinho
- a placa

2- Observe a charge e responda:



Fonte: www.humorde la.com.br

a)Que fato justifica a surpresa do professor diante do pedido do homem?

b) Utilizando a mesma fala do homem (“Olá! Eu quero aprender a nadar para navegar na internet”), pense em outra situação na qual ela causaria o mesmo efeito de humor. Desenhe na forma de uma charge.

3– Em que situações as frases abaixo poderiam assumir um tom humorístico? Desenhe ou descreva a situação.

- Quero aprender a entrar na rede pra navegar na net.
- Quero um mouse, por favor.
- Preciso de um teclado para o meu computador
- Meu computador travou e o técnico disse que era para fechar todas as janelas.

Atividade 03

Leias as charges para responder as questões a seguir.

1-



Fonte: <http://acertodecontas.blog.br/artigos/para-que-servem-mesmo-os-hinos-nacionais/attachment/charge-hino-nacional/>

a) Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge? b) Que afirmação a charge está fazendo sobre os alunos?

2-



Fonte: <http://buritisonline.com.br/charge/charge-do-dia-drogas>

a) Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge.

3-



Fonte: <http://grupovozdearaguari.blogspot.com.br/2014/01/piso-salarial-do-magisterio-2014.html>

a) Que fato (conhecimento) você precisou saber para entender o humor produzido na charge.

ANEXO 04

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 04: TEXTOS DESCRITIVOS SOBRE AS BRINCADEIRAS POPULARES DO BAIRRO

Primeiro momento

AS BRINCADEIRAS DE RUA MAIS POPULARES

As **brincadeiras de rua** mais populares entre as gerações dos anos 80 e 90 estão quase extintas. Hoje, com os jogos eletrônicos e a insegurança das grandes cidades, elas caíram no **esquecimento**. Vamos lembrá-las para, quem sabe, após ler esse post você organize um grupo para jogar taco ou queimada com o pessoal da rua.

1. Policia e ladrão Corrida frenética, bandidos na prisão e não vale guardar caixão. Essa era a evolução do pega-pega.

2. Pega-Pega Esta brincadeira consiste em uma das crianças ser o “pegador”. A pessoa que ela tocar primeiro e pegar, será a próxima a ser o próximo “pegador”. Tem também o “pique”, onde quem está fugindo pode tocar e ficar protegido de ser pego. A brincadeira só termina quando todas as crianças forem pegas.

3. Cabra-cega Forma-se uma roda e uma criança é escolhida para ficar vendada no centro de todos. Ela gira três vezes e tenta pegar alguém que está na roda. Quando a criança que estiver vendada descobrir quem é a criança que ela pegou e dizer seu nome, essa passa a ser a próxima a ser vendada.

4. Esconde-esconde Uma criança é escolhida por sorteio e se vira para uma parede, conta até trinta e as outras vão se escondendo. Ela tem que encontrar as crianças e correr até a parede e bater dizendo o nome da criança que ela encontrou. A primeira que ela encontrar será a próxima que vai procurar as outras. Nessa mesma parede é o pique, o local onde crianças que não foram encontradas podem bater um, dois, três e ficar livre de ser a próxima a ter que procurar quem se esconde.

5. Queimada Divididos em dois times, grandes grupos de crianças suam a camisa (correndo o tempo todo) com o objetivo de eliminar os adversários com boladas e fugir das tentativas deles de eliminá-los.

6. Taco Vamos ver se conseguimos explicar a brincadeira. Funciona assim: no jogo, as equipes são formadas por 2 integrantes cada, ficando um de cada equipe junto a “cela”. Enquanto uma equipe está com o taco, a outra fica com a bola. O objetivo do jogo é cruzar (ou bater) os tacos, a equipe que bater os tacos na quantidade pré-estabelecida primeiro ganha o jogo, mas para isso tem que rebater a bola arremessada pela equipe adversária, que tem o objetivo de derrubar a cela. Quando a cela é derrubada a equipe que está com a bola passa a ficar com o taco. Lembrou?

7. Rouba Bandeira O jogo funciona assim: cada equipe coloca a sua bandeira no centro da linha de fundo do campo adversário. O objetivo é recuperar a bandeira sem ser tocado. Quem for pego fica parado no lugar até que um colega de equipe se arrisque a salvá-lo. Para isso, basta tocá-lo. Assim, ele fica livre para voltar ao jogo.

8. Amarelinha A amarelinha é uma das brincadeiras de rua mais tradicionais do Brasil. Talvez seja pelo fato de a brincadeira ser tão fácil (e divertida) de brincar. Não são precisos aparelhos ou acessórios caros. Dá para pular dentro de casa, no quintal, na rua, na escola... Basta usar o chão, ter algo para desenhar o riscado e um objeto pequeno para marcar as “casas”. A pedra é lançada na primeira casa e o jogador deve percorrer o trajeto do traçado pulando, evitando o quadrado onde a pedra caiu. A sequência se repete enquanto a pedra avança de casa em casa e o grau de dificuldade aumenta.

Fonte: <http://blog.maisestudo.com.br/as-10-brincadeiras-de-rua-quase-e-extintas/>

Apresentação da tarefa

ATIVIDADE

Escolha uma brincadeira de rua muito apreciada pelas crianças no bairro em que você mora e responda as questões abaixo:

6. Qual o nome da brincadeira? Com se joga? Quais os participantes? (Descreva a brincadeira).
7. Entreviste um adulto para saber sobre sua brincadeira preferida quando criança? (descreva essa brincadeira: como era a brincadeira? Com quem brincava? Quando brincava?).
8. Faça um levantamento das brincadeiras mais apreciadas no seu bairro.
9. Entre elas, qual a preferida? Por que ela é preferênciada?
10. Descrever essa brincadeira.

Segundo momento

Apresentação e explanação da tipologia textual: textos descritivos

(trechos de textos descritivos)

Texto 01:

Forma-se uma roda e uma criança é escolhida para ficar vendada no centro de todos. Ela gira três vezes e tenta pegar alguém que está na roda. Quando a criança que estiver vendada descobrir quem é a criança que ela pegou e dizer seu nome, essa passa a ser a próxima a ser vendada.

Texto 02:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Texto 03:

É composta por quadros. É uma narrativa visual que, muitas vezes, combina texto e imagens. A sequência de quadros compõe a ação da história.

Texto 04:

Nascido na África, mas encontrado, principalmente, na região Sudeste do continente. Mamífero herbívoro que chega a ter 6 metros de altura e a pesar 1,5 toneladas. Possui uma língua de 45 centímetros e um pescoço muito longo que ajuda alcançar os vegetais nas partes mais altas das árvores.

Texto 05:

Vende-se uma casa mobiliada. 2/4, sala, cozinha, banheiro, escritório. Excelente negócio.

Texto 06:

Informações ao paciente:

É indicado para a redução de febre e para o alívio temporário de dores leves e moderadas, tais como: dor de cabeça. Dor de dente, dor nas costas e dores musculares.

Terceiro momento**Análise linguística**

Leia os textos para fazer o que se pede.

Texto 01

Polícia e ladrão

Lá na minha rua todo mundo brinca de polícia e ladrão porque é uma brincadeira muito de vestida de correr e e 7 pessoas polícias e 7 ladrões e essa brincadeira é muito boa de correr e muitas pessoas brincam e essa brincadeira é muito conhecida nas ruas polícia e ladrão se brinca assim: por exemplo o grupo 1 tem que pegar o grupo grande que é ladrão e essa brincadeira é muito divertida.

- a) Sublinhe as palavras e/ou sentenças repetidas.
- b) Reescreva o texto retirando as repetições para torná-lo coerente (com sentido).
- c) Não esqueça de colocar as devidas pontuações.

Texto 02

Pira garrafão

Lá no meu bairro agente brinca assim nos procuramos uma garrafa para no brinca a brincadeira no comemos assim brincam quantos quiser nos giramos a garrafa para ver quem é a mãe um vai ser a mãe nos jogamos a garrafa para outro quem é a mãe ele vai buscar a garrafa ele volta e vai procurar os participante se o participante chutar a garrafa um que tiver na mão vai ter que buscar a garrafa ele que tá na mão vai ser de novo a mãe se ele bater todo mundo ele vai falar quem ele bateu primeiro quem ele bateu primeiro o primeiro participante vai ser a mãe quem ele bater primeiro vai ser a mãe.

- a) Sublinhe as palavras e/ou sentenças repetidas.
- b) Reescreva o texto retirando as repetições para torná-lo coerente (com sentido).
- c) Não esqueça de colocar as devidas pontuações.