



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RUBENS NUNES DOS SANTOS FILHO

**LETRADO NO MUNDO, ILETRADO NA ESCOLA:
PLANEJAMENTO PARA UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL
PELA PRÁXIS**

Londrina
2018

RUBENS NUNES DOS SANTOS FILHO

**LETRADO NO MUNDO, ILETRADO NA ESCOLA:
PLANEJAMENTO PARA UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL
PELA PRÁXIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — Profletras, da Universidade Estadual de Londrina — UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida.

Londrina
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S237Le Santos Filho, Rubens Nunes dos.

Letrado no mundo, iletrado na escola : planejamento para uma interação possível pela práxis / \c Rubens Nunes dos Santos Filho. - Londrina, 2016.
122 f.: il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Aprendizagem - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Almeida, Ana Lúcia de Campos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 806.90:37.02

RUBENS NUNES DOS SANTOS FILHO

**LETRADO NO MUNDO, ILETRADO NA ESCOLA:
PLANEJAMENTO PARA UMA INTERAÇÃO POSSÍVEL PELA PRÁXIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras — Profletras, da Universidade Estadual de Londrina — UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de
Campos Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Paula Baracat de Grande
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 11 de abril de 2018.

Dedico este trabalho à Dani Santos, esposa e companheira para todas as horas, apoio que sempre tive mesmo nos momentos difíceis. Sei que sem seus braços para me amparar, suas mãos para me conduzir, seus conselhos para me orientar, jamais teria entrado nesse labirinto e, muito menos, retornado dele, trazendo a bagagem de conhecimento e realizações que hoje tenho. Se nesse momento, sinto o prazer de um trabalho realizado devo inteiramente a ela que esteve ao meu lado me guiando sempre.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus queridos filhos Leda, Laila e Ian que com paciência e compreensão, entenderam as minhas aflições e ausências durante todo esse processo. Filhos maravilhosos que são presentes na minha vida.

Agradeço também a minha Orientadora, Professora Doutora Ana Lúcia de Campos Almeida, pela forma generosa que me ensinou, como professora no Profletras, que me orientou como minha orientadora e que se tornou minha amiga durante essa caminhada, acreditando em mim sempre.

Agradeço, imensamente, a minha mãe Leide pelos primeiros incentivos para eu fosse um leitor e trilhasse o caminho do conhecimento. Mulher lutadora que me trouxe à luz e me deu instrumentos para ser sujeito atuante no mundo.

Agradeço aos meus amigos, mais que amigos, irmãos Nino e Lia por tudo que fizeram por mim durante o penoso processo de estudos, me acolhendo em seu lar quando mais precisava.

SANTOS FILHO, Rubens Nunes Dos. **Letrado no Mundo, Iletrado na Escola: planejamento para uma interação possível pela práxis.** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Este trabalho, resultado de uma pesquisa-ação com alunos de 8º ano do período vespertino de uma Escola no Município de Guaratuba, no Estado do Paraná, tem por objetivo propor, aplicar e analisar um Plano de Trabalho Docente – PTD – de Língua Portuguesa que seja capaz de unir os letramentos dos alunos, os conhecimentos que trazem de suas comunidades e os conhecimentos prévios destes, com os conteúdos escolares de forma que se possa produzir conhecimentos significativos, procurando, assim, trazer uma proposta de trabalho que venha a diminuir o insucesso dos alunos na escola. Para tanto é necessário que, por meio de questionários e entrevistas, se conheça os letramentos dos alunos, dando, assim, base para as atividades e abordagens desse PTD que traz como fundamento filosófico a Pedagogia Histórico-Crítica, o que pressupõe uma proposta de mudança na práxis educativa do professor e a assunção de uma didática que dê conta destas dimensões. A aplicação do Plano ocorreu no terceiro bimestre, se baseou no tema da indisciplina dos alunos e trouxe, como conteúdo, o texto persuasivo, partindo do letramento dos alunos e evidenciando que a aprendizagem deste conteúdo escolar pode, efetivamente, contribuir na solução dos problemas postos pela prática social. Após os relatos dos trabalhos em sala de aula foi feita uma análise dessa aplicação do Plano e sobre os resultados que dele foram conseguidos com a turma citada. Para este trabalho recorreu-se, além de documentos oficiais que regem a Educação, às bases teóricas de Bakhtin (1999), Duarte (2016), Dourado (2007), Dubet (2005), Campos Almeida (2012) Gasparin (2012), Gnerre (1991), Kleiman (1995) (2005) (2010), Luckesi (2005), Marcuschi (2010), Mariano (1989), Saviani (1988) (1991) (2002), Soares (2008) (2010), Street (2014), Suassuna (2008), Trip (2005) e Vygotsky (1991). Como resultado atingido percebeu-se um aumento significativo na participação dos alunos, no desempenho acadêmico qualitativo e no aspecto relacional. Evidenciando, dessa forma, que a mudança na práxis pedagógica e o trabalho com os conteúdos escolares a partir dos letramentos dos alunos, podem gerar mudanças no ambiente educativo e conseqüentemente podem contribuir para um melhor rendimento acadêmico e garantir aprendizagens críticas e significativas aos alunos.

Palavras-chave: Letramento. Plano de Trabalho Docente. Práxis. Aprendizagem.

SANTOS FILHO, Rubens Nunes Dos. **Literate in the World, Illiterate in the School:** planning for a possible interaction through praxis. 2018. 122 p. Dissertation. (Master's Degree in Literature and Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This work is the result of an action research with 8th grade students from the afternoon period of a school in the city of Guaratuba, located in the State of Paraná. It aims to propose, apply and analyze a Teaching Work Plan (known in Brazil as PTD) of Portuguese Language that intends to be able to unite the students' literacy, the knowledge they bring from their communities and their previous knowledge with the school contents, in a way that can produce significant knowledge, thus seeking to bring a work proposal that decreases the failure of students at school. For that, it is necessary that, through questionnaires and interviews, the students' literacies are known, thus giving a basis for the activities and approaches of this Teaching Working Plan that brings as a philosophical foundation the Historical-Critical Pedagogy, which presupposes a proposal of change in the educational praxis of the teacher and the assumption of a didactic that considers these dimensions. The application of the Plan took place in the third bimester, it is based on the subject of indiscipline of the students and brings, as content, the persuasive text, starting from the literacy of the students and showing that the learning of this school content can effectively contribute in the solution of the problems inserted by social practice. After reports of the classroom work, an analysis of this application was made, concerning the Plan and the results obtained from it with the group previously mentioned. In addition to the official documents that rule education, the theoretical bases of Bakhtin (1999), Duarte (2016), Dourado (2007), Dubet (2005), Campos Almeida (2012) and Gasparin (2012) were used. Gnerre (1991), Kleiman (1995) (2005), Luckesi (2005), Marcuschi (2010), Mariano (1989), Saviani (1988) (1991) (2002), Soares Street (2014), Suassuna (2008), Trip (2005) and Vygotsky (1991) were consulted. As a result, there was a significant increase in student participation, in qualitative academic performance and in the relational aspect. Therefore, it was possible to affirm that the change in the pedagogical praxis and the work with the school contents extracted from the students' literacy can generate changes in the educational environment and consequently can contribute to a better academic performance, in order to guarantee critical and meaningful learnings to the students.

Keywords: Literacy. Teaching Work Plan. Praxis. Learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTAÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA	13
2.1	A escola dos pobres.....	14
2.2	O letramento e suas concepções.....	19
2.3	Uma visão praxica do ensino	25
2.4	As formas de agir pedagogicamente	27
2.5	Planejar para o letramento.....	31
2.6	É necessário repensar as práticas	35
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DA PESQUISA	41
3.1	Descrição do espaço pedagógico e dos sujeitos da pesquisa	41
3.2	Descrição do problema observado	43
3.3	Ações realizadas.....	46
3.4	Os letramentos dos alunos.....	48
3.5	Aplicação do Plano de Trabalho Docente.....	52
4	ANÁLISE E REFLEXÃO DO PLANEJAMENTO IMPLEMENTADO	63
4.1	Análise dos trabalhos com a Unidade 1	64
4.2	Análise dos trabalhos com a unidade 2.....	67
4.3	Análise dos trabalhos com a unidade 3.....	70
4.4	Análise das avaliações	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
6	REFERÊNCIAS	82
7	ANEXOS	86
7.1	Imagens da Escola (anexo 1)	86
7.2	Quadro de Rendimento Escolar (anexo 2)	92
7.3	Modelo de questionário de pesquisa dos letramentos (anexo 3).....	93

7.4. Modelo de Plano de Trabalho Docente (anexo 4).....	96
7.5. Plano de Trabalho Docente para o terceiro Bimestre (anexo 5)	97
7.6. Material produzido pelos alunos – “qualidades e defeitos” (anexo 6).....	94
7.7. Modelo de Questionário para pesquisa sobre indisciplina (anexo 7).....	98
7.8. Modelo de Autoavaliação (anexo 8)	100
7.9. Material produzido pelos alunos – Cartaz “propagandas” (anexo 9).....	111

1. INTRODUÇÃO

"Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade." (Freire, 1996, p.24)

A Língua Materna dá suporte a todas as relações de comunicação, de poder e de transmissão de conhecimento e de cultura na sociedade. Por conseguinte, na escola, o ensino de Língua Materna deverá ocorrer considerando-a enquanto discurso e em sua função social, que se estende pela vida cidadã do sujeito ali formado. Porém, quando se tem uma perspectiva tradicional de ensino, a escola se ocupa da difusão de teorias e fazeres que circunscrevem os saberes aos seus próprios muros e não leva em conta aquilo que o educando já conhece, seus saberes, seus discursos e sua vivência, ou seja, desconsidera os letramentos do educando e suas linguagens, comprometendo o desempenho e o sucesso escolar, especialmente em comunidades mais distantes dos centros urbanos, menos assistidas e mais pobres, com altos índices de analfabetismo dos pais, pois nesses casos é maior a distância entre aquilo que o aluno tem enquanto prática social inicial e aquilo que a escola espera dele.

Desta forma, compreender os discursos que permeiam a sociedade, poder interagir com esses discursos com eficiência e eficácia, conseguir fazer as relações entre os discursos e o mundo que rodeia o sujeito, deve ser a premissa do ensino de Língua Portuguesa na escola. É necessária, para isso, uma nova perspectiva pedagógica que dê conta do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade e que, concomitantemente, valorize os saberes que constituem as comunidades em que os alunos estão inseridos.

Para qualquer intervenção na escola, deve estar subjacente uma concepção que irá nortear a prática e o professor deve ter clareza e assumir na prática essa concepção que está em suas propostas, ou seja, atuar na perspectiva de práxis¹ pedagógica, necessária para que suas ações se efetivem conforme o objetivo desejado por ele. Se assim não for, as intervenções tendem quase sempre ao conservadorismo, a repetições de fórmulas muitas vezes desgastadas de um ensino sem relevância ou a 'modismos' desconexos,

¹ Práxis, aqui tomada do conceito Gramsciano utilizado por Saviani e Gasparin como a relação entre teoria e prática que possibilita um ensino crítico e que seja transformador da Prática Social.

desconsiderando o sujeito em formação, sem efeitos para a aprendizagem e que tendem a aumentar os índices de insucesso escolar.

Para além das condições objetivas do processo de ensino-aprendizagem, quanto à situação socioeconômica, precariedades da estrutura física, problemas no ambiente pedagógico e outros intervenientes, o professor, com seu planejamento e suas práticas, deve entender os letramentos dos seus alunos, criar condições para que esses sejam parte das suas atividades e discutir com eles os problemas das suas comunidades e da escola, para que esses possam ver que os conteúdos escolares contribuem para compreender o mundo em que vivem. Desta forma, a distância entre o sujeito e o aprendizado significativo se torna menor e o conhecimento se torna um instrumento de transformação de sua prática social.

Partindo desse pensamento sobre o ensino e principalmente sobre o ensino da Língua Portuguesa é que se faz necessária a intervenção proposta por essa pesquisa que traz como objetivo principal, propor um planejamento de aulas a partir da Pedagogia Histórico Crítica, aplicar esse planejamento em uma turma regular e analisar seus resultados quanto ao sucesso dos alunos nos afazeres de sala de aula e na elaboração do conhecimento. Considerando, ainda, a importância de conhecer os letramentos que os alunos trazem de suas comunidades. Para tanto foi utilizada a abordagem a partir do método da pesquisa-ação, buscando resultados exploratórios qualitativos para a construção desse trabalho.

A fundamentação teórica inicia-se tratando do conceito de sucesso escolar que vai além das notas das avaliações de sala de aula ou mesmo das avaliações externas aplicadas pelo governo, pois medem apenas o conhecimento pontual dos alunos referentes a alguns conteúdos. Sucesso escolar neste trabalho é entendido como a assimilação de conteúdos significativos e novas posturas na prática social na vida cidadã do aluno ali formado. Em um segundo momento, a fundamentação teórica analisa como se dá e com quem se dá o insucesso escolar, quais são os alunos que sofrem com as repetências, com os abandonos e porque isso acontece. Trata também sobre a visão da escola sobre esse aluno e o quanto isso o penaliza e penaliza a própria escola que não consegue resolver esse problema. Apontando, ainda, que um desses problemas é a questão da escola não reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, abandonando, muitas vezes, esses conhecimentos e trazendo para eles um conhecimento desvinculado das suas realidades. O embasamento teórico foi construído a partir de autores como Campos Almeida (2012), Dourado (2007), Kleiman (1995), Kuenzer (2002), Dubet (2005), Rosenthal e Jacobson (1968), Souza (2012), Street (2014).

Na terceira parte, a da fundamentação teórica, esse trabalho se aprofunda nas razões do insucesso dos alunos, trazendo o conceito de letramento, como ele se dá nas comunidades,

trazendo ainda o conceito de práticas de letramento e evento de letramento e apontando de que forma a escola exclui esse conhecimento dos alunos de seus planejamentos quando se fecha nos seus muros. Para dar sustentação a essa observação, apresenta-se a definição de “modelo autônomo” ou “pedagogizado” para salientar as razões que levam a escola a tratar o conhecimento a partir de si mesma, concluindo com apontamentos sobre a metodologia do professor para que possa unir o letramento do aluno com o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade e que é a especificidade da escola, trazendo, assim, para o aluno um conhecimento que também faça parte da sua vivência e da sua comunidade. Para essa etapa, o trabalho baseou-se nas observações teóricas de Kleiman (2005, 2001, 1995, 2010), Soares (2010, 2008), Street (2014), Souza (2010).

A quarta parte da teorização traz um posicionamento sobre a necessidade de se produzir, para o trabalho em sala de aula, um planejamento, por parte do professor e que este plano esteja baseado em correntes filosóficas da educação que possam dar conta dos objetivos que se pretendem alcançar, evitando assim que o professor se perca em tarefas que não tragam resultados. Na sequência, apresenta-se a divisão das tendências pedagógicas em dois grandes ramos, a tendência liberal e a progressista, fazendo uma pequena análise sobre as escolas advindas dessas tendências quais eram seus objetivos, na formação humana, de que maneira elas entendiam o processo educacional e quais os movimentos educacionais promovidos por elas na história brasileira. Ao final assume-se a Pedagogia Histórico-Crítica como sendo capaz de trazer suporte teórico-metodológico para o trabalho que se apresenta nessa pesquisa.

Para dar conta, então, do trabalho que se pretende nessa pesquisa quanto ao planejamento a ser apresentado, lança-se mão do trabalho do Professor João Luiz Gasparin “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, no qual ele apresenta os passos a serem seguidos na elaboração do planejamento, trazendo uma abordagem que tem as condições necessárias para que se possa, então, unir os letramentos do aluno e o letramento que a escola exige que ele tenha.

Na última etapa da fundamentação, apresenta-se uma reflexão sobre o trabalho do professor e de sua prática, suas abordagens e do seu conteúdo, questionando o quanto é necessário que o professor mude sua postura para que consiga ter, juntamente com seu aluno o sucesso esperado. Traz ainda uma reflexão sobre o conhecimento de mundo do professor que é basilar na escolha de suas metodologias e que interfere diretamente na produção de conhecimento e na formação humana do seu aluno.

No capítulo a respeito da metodologia utilizada para essa pesquisa apresenta-se, inicialmente, o espaço físico da escola e da comunidade onde se deu esse trabalho, assim

como as condições sociais e econômicas da cidade e do bairro onde está situada a escola que se tornou campo de estudo. Logo em seguida é apresentado o problema a ser trabalhado, as reprovações, as desistências dos alunos e suas condições de multirrepetentes, o insucesso e, principalmente, apresenta a condição dual da escola, posto que há diferenças marcantes entre o turno da manhã e o da tarde, que apresenta altos índices de repetência e desistência.

Em um segundo momento são apresentadas as metodologias de pesquisa-ação e a teoria que lhe dá suporte — Gil (2010), Tripp (2005), Suassuna (2008) —, assim como a forma de levantamento dos letramentos dos alunos com a aplicação de questionários e elaboração de entrevistas para que se possa, então, elaborar o planejamento a partir desses dados.

A última parte desse trabalho traz a descrição da aplicação do planejamento que se efetivou no terceiro bimestre do ano letivo com uma turma de oitavo ano do período da tarde em uma Escola Estadual na cidade de Guaratuba, no Paraná. Após a descrição da aplicação apresenta-se a análise dos resultados: quais foram os objetivos alcançados dentro do que previa o Planejamento de Trabalho Docente — PTD, elaborado dentro do que essa pesquisa almejava. Ao final, faz-se uma análise das avaliações e quais foram os resultados obtidos quanto ao sucesso dos alunos dentro do período de aplicação desse planejamento.

Espera-se responder as seguintes perguntas. É possível fazer um planejamento que dê conta dessa proposta? Esse planejamento e as práticas educacionais que virão a partir dele darão conta de diminuir a distância entre os saberes dos alunos, seus letramentos e aqueles esperados pela escola? Através de uma mudança metodológica é possível influir na diminuição do abandono, evasão e repetência?

2. FUNDAMENTAÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA

Segundo os “Indicadores de Qualidade da Educação” do Ministério da Educação - MEC, um dos principais desafios da educação é conseguir fazer com que os alunos permaneçam na escola, tenham sucesso, consigam concluir os estudos no tempo certo, incluindo jovens e adultos para que também tenham os seus direitos educativos atendidos (Inep-MEC, 2004). Pode-se, hoje, entender como ‘desafio’ a permanência e o sucesso escolar, levando em consideração que o acesso à Educação já foi universalizado ou se encontra dentro de parâmetros aceitáveis. Desse binômio, permanência e sucesso, a permanência é um problema a ser resolvido, porém, tem-se conseguido atingi-la, ainda que precariamente, com os programas dos Governos Federal, Estadual e Municipal como o programa Bolsa Família, o projeto da Ficha de Comunicação do Aluno Ausente — FICA, associados à ação dos Conselhos Tutelares e Ministério Público, além das medidas tomadas pelas Escolas. O sucesso escolar ainda está mais distante de ser universalizado e isso pode ser observado pelos professores ao analisarem o desempenho dos alunos nas suas escolas. As avaliações externas têm um efeito questionável, mas, também, podem fornecer uma medida estatística, a exemplo dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — Ideb que mostram o índice brasileiro no ensino de 6º ao 9º ano em 2015 de 4,2 para as escolas estaduais, sendo que a meta esperada para este ano era de 4,5 — o que já era uma expectativa baixa (INEP, 2017).

Ao analisar o rendimento dos alunos nas escolas, através da observação dos índices de reprovação, da defasagem idade série e da desistência, pode-se encontrar baixos índices de rendimento escolar e consequentemente altos índices de reprovação e números não menos expressivos de desistência. O mais cruel é que as desistências, muitas vezes, ocorrem nas faixas etárias dos quinze ou dezesseis anos e as escolas já não notificam o poder público quanto a esses abandonos, pelo fato desses alunos já terem idade ‘avançada’.

Porém, quando se aprofunda um pouco mais nas análises e adota-se uma perspectiva qualitativa da educação, pensando o sucesso do aluno como sendo o resultado de suas aprendizagens significativas, aquelas que irão dar suporte, como instrumentos, para que possa mudar a sua realidade social, então iremos encontrar nas escolas, condições ainda mais distantes para se alcançar o sucesso do que mostram os índices de avaliações externas ou internas.

2.1. A escola dos pobres

O sucesso escolar, assim observado a partir de uma visão qualitativa, tem algumas características para sua efetivação que o colocam dentro de uma perspectiva maior do que se pode mensurar ou diagnosticar nas avaliações. De qualquer modo, o resultado imediato da falta de sucesso, seja ele de que perspectiva for, aparecerá inicialmente nos índices de reprovação e abandono das escolas. Os alunos que não conseguem chegar a ter o sucesso do qual se quer tratar aqui são, quase que na totalidade, aqueles que frequentam as listas de repetentes, multirrepetentes e, alguns deles, vão, ao fim de alguns anos, constarem nas listas dos que abandonam os estudos.

Esse insucesso na escola decorre de alguns fatores condicionantes que são intraescolares — organização e gestão da escola, projeto pedagógico, planejamento entre outros —, porém está intrinsecamente ligado a outros fatores que transcendem a escola. Segundo Dourado, referindo-se à qualidade da educação, pode se considerar que

De modo geral, pode se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a internet, a escolarização dos pais, o hábito de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, dentre outras interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO, 2007, p.14)

E esses fatores são, de certa forma, decisivos para que o sucesso dos alunos seja alcançado, mas na maioria das vezes a escola não sabe o que fazer com essas variantes e as relega para segundo plano, como se não fossem importantes ou mesmo como se não pudessem ser estudadas e modificadas dentro da escola, a partir de estratégias que posam minorar seus impactos. Quando muito, essas observações aparecem como citações e ‘desculpas’ nos Conselhos de Classe ou nas anotações da Equipe Pedagógica, sem que sejam, realmente, levadas em consideração as condições do aluno fora da escola e quais são as medidas possíveis de serem adotadas para que esse problema seja enfrentado. Com isso, o que sobra para o aluno é a ‘penalização’ por ele pertencer ao ambiente desfavorável citado por Dourado, tornando-se mais uma estatística negativa na escola ou fazendo parte das listagens de repetência, ficando para o aluno a ‘culpa’ pelo insucesso, pois ele não se enquadra nas condições postas pela escola.

É importante fazer aqui uma ressalva para não se cair em um engodo de que o fracasso da educação é responsabilidade dos pobres, dos que não têm condições de estarem ali e que esses são o problema do Sistema. Não se pode pensar nessa falácia, pois estaríamos

penalizando esses alunos outra vez. Kleiman alerta quanto a esse discurso quando diz que o modelo de ensino dominante “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade a esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p.35). Antes disso, a ocorrência de fracasso nesses níveis da população se dá pela precariedade do sistema escolar, quando ele é oferecido às comunidades onde esses sujeitos moram e pela forma como está montado esse sistema, com seus currículos e suas práticas tão distantes do que pensam ou vivem essas comunidades. Em outras palavras, a escola se constituiu historicamente como espaço para acesso ao saber que foi elaborado culturalmente pela classe social que detém o poder (KUENZER, 2002).

Portanto, pode-se ver que esse fracasso, ou insucesso, se dá, antes, por uma confluência de fatores, resultados de famílias que têm pouco acesso aos bens culturais da classe dominante, com pouco acesso aos bens de consumo e, portanto, nos dias de hoje, ao mundo da informação, que são de famílias com um histórico de baixa escolaridade e que vêm de comunidades carentes em tudo, inclusive em escolas de qualidade.

Pode-se observar que os alunos que se enquadram no perfil dos repetentes e dos que abandonam a escola, vêm, na sua maioria, de condições sociais baixas, são alunos de periferia, ou mesmo da zona rural e que estudaram, alguns deles, em escolas precárias ou mesmo em classes multisseriadas, chegando à escola de ensino de 6º ao 9º com histórico de insucessos escolares, alguns até mesmo, fora da idade/série e com baixos níveis de alfabetização. E vale a pena ressaltar que esses alunos, quase sempre, vêm estudar em escolas também de periferia com graves problemas estruturais, pois as melhores escolas não são destinadas para eles e sim para as outras camadas sociais.

Esses alunos, portanto, que chegam e entram em contato com a escola, que não está preparada para recebê-los, sofrem inicialmente, um choque que se transforma, após alguns anos de insucessos, em desinteresse pela cultura escolar e se marginalizam dentro dessas instituições, muitas vezes já marginalizadas. Dubet nos chama a atenção para o comportamento dos alunos nessas condições, afirmando que

Quando descobrem, o que é comum, que não são iguais aos demais apesar do trabalho que realizam, só lhes resta duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade. Eles só podem se auto responsabilizar, se sentir inferiores, o que lhes deixa a opção entre a retirada de um jogo em que estão perdendo e a violência, a destruição desse jogo. (DUBET, 2005, p.28).

Quando isso acontece, agrava para eles a ineficiência da escola em trazer algo de novo para suas vidas, pois nas suas comunidades o acesso aos níveis mais privilegiados da

sociedade lhes parece tão distante que eles não acreditam que o ensino possa trazer alguma mudança social. Criando, assim, uma dupla distensão: por parte deles, a “destruição do jogo”, ou seja, o rompimento com a escola e tudo o que ela representa e, por parte da escola, o rompimento com a possibilidade de ensinar o aluno, penalizando-o com múltiplas repetências e com o abandono que se transformará, em muitos casos, em alívio quando o mesmo desiste da escola que dele se ‘livra’ (DUBET, 2005).

Outro complicador é a própria visão que a escola tem desses alunos. Assim que nela chegam, por terem um histórico negativo e virem da periferia, da zona rural ou estarem fora do que a escola considera ‘normal’, são estigmatizados mesmo antes de passarem por qualquer diagnóstico ou avaliação. Isso causa uma diminuição nas expectativas de aprendizado, que favorece o insucesso desses alunos. Toda a escola acaba sendo pensada de forma a reforçar essas desigualdades. Campos Almeida (2012) citando (Heath, 1982), mostra que os alunos que pertencem a famílias que têm letramentos de maior prestígio têm bom desempenho escolar, pois os letramentos familiar e escolar são próximos, mas alunos oriundos de famílias que têm menor acesso à cultura letrada, ou seja, têm outros letramentos que não o de prestígio, apresentam dificuldades na escola. Dubet aponta para essa questão, também, ao dizer que há na escola diversos efeitos não igualitários, como efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor e diz ainda que dessa maneira a escola acrescenta às desigualdades sociais as suas próprias. E logo em seguida, no mesmo texto, o autor alerta que a oferta de escolas iguais não acarretará, necessariamente, em igualdade e diz que devemos, sim, propiciarmos uma filosofia menos centrada na igualdade e mais centrada na equidade (DUBET, 2005).

Essas afirmações levam a pensar na tese do “Efeito Pigmaleão” de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, que versa sobre as visões que os professores (escola) têm dos alunos e o quanto isso influencia o aprendizado dos educandos, tanto positiva quanto negativamente, dependendo da visão sobre os mesmos (ROSENTHALL E JACOBSON, 1968). Ora, se o aluno vem de uma condição social menos favorecida, vem de família de pouca ou nenhuma escolaridade, vem de uma comunidade pobre, a expectativa para com esse aluno diminui e também o esforço para que esse aluno atinja o sucesso se reduz consideravelmente, na maioria dos casos.

Esses alunos, então, após encontrarem uma escola que não consegue compreender as suas condições, que é apenas uma continuação do mesmo ‘jogo’ de fracassos que eles já conhecem e que não tem, para eles, um ensino significativo, mostrando um mundo ao qual eles não têm e não terão acesso, entrarão, logo nos primeiros anos de suas experiências

escolares ou no ensino do 6º ao 9º anos, na tríade “*consciência infeliz, desprezo e retirada, e violência*” que Dubet aponta em seu texto, para mostrar o comportamento cíclico desses alunos, dizendo que após terem a consciência de que não são capazes, adotam a medida do desprezo, pois é melhor não produzirem nada e manterem suas dignidades, “recusando-se a participar de um jogo no qual acham que vão perder sempre”, e assim “decidem que não vão se esforçar para que seu desempenho não coloque em questão seu valor, sua igualdade fundamental; eles “decidiram” fracassar na escola, o que lhes evita serem afetados por seus insucessos”, pois enquanto o fracasso se tornaria insuportável, a recusa se torna insignificante, posto que é uma ‘escolha’. E ao final alguns alunos “rompem o jogo pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso” (DUBET, 2005, p. 27- 30).

E assim está criada a indisciplina para com os estudos e para com as regras da escola. E esses alunos, além de serem repetentes, são agora indisciplinados, ‘relaxados’ com os estudos e ‘malandros’, pois ficam negociando tarefas a troco de pontos que os salvem da reprovação eminente. São esses alunos, portanto, denominados em Conselhos de Classe ou mesmo nas salas de professores, como alunos ‘problemas’, aqueles que ‘nada fazem’ e que engordarão as estatísticas dos repetentes. Essas atitudes dos alunos só vêm reforçar o estigma e dar razão à expectativa negativa, dando força, assim, ao pensamento de que o fracasso escolar é culpa dessa camada social, pois ela não está preparada para ir à escola.

Serão ainda aqueles que justificarão os argumentos por maiores rigidez nas provas, nas avaliações de trabalho, para que não seja a escola responsável por ‘mandar para frente’ um aluno que não sabe nada daquilo que já ‘foi ensinado’, reforçando, assim, a escola, o argumento de que o problema está com o aluno, pois o conteúdo já foi ensinado, muitos aprenderam e esses alunos ‘problemas’ não ‘querem nada com nada’ e não dão a mínima atenção para a matéria ou para as avaliações que o professor passou. Assim, serão penalizados mais uma vez nos Conselhos de Classes com novas reprovações, criando um círculo vicioso, posto que no ano seguinte serão esperados na escola com o mesmo estigma do ano anterior ou com outros maiores, pois estarão um ano mais velhos e ainda na mesma série.

No entanto, se fosse possível desmontar esse arsenal de expectativas negativas e criar outras situações de aprendizado para os alunos de maneira geral, se a escola pudesse fazer uma análise desses alunos nas suas comunidades, sobre quais são as relações que eles travam nos seus cotidianos, em que utilizam de seus conhecimentos básicos para interagirem, seria possível perceber que, na maioria das vezes, não há nada de errado com eles e que esses mesmos alunos são ativos, que resolvem seus problemas diários com certas competências e se

saem bem nessas relações. Também seria possível notar que eles usam os conhecimentos adquiridos na escola, porém de outra maneira que não aquela que a escola exige em suas provas e avaliações. Nota-se, também, que eles são aceitos em suas comunidades com os conhecimentos que têm e que muitas vezes são lideranças entre seus pares. Souza, em “Letramento no Ensino Médio”, aponta que “para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento” (SOUZA, 2012, p.17). Veria ainda, a escola, se fizesse diagnósticos prévios, que esses mesmos alunos, ao chegarem à escola, trazem consigo conhecimentos que os guiam nas suas comunidades e nas relações sociais de seus cotidianos e que são, esses conhecimentos, ignorados pela escola.

Ora, se a escola se propõe a ensinar o educando para o mundo e para as suas relações com a sociedade, nada mais importante do que ver, antes de tudo, quem é esse sujeito no mundo para que possa, a partir daí, conhecê-lo e saber quem é realmente o aluno que está recebendo, saber seus conhecimentos prévios, saber de que maneira ele resolve seus problemas, pois são esses problemas que a escola se propõe a dar instrumentos para que ele possa resolver na sua vida cotidiana. Claro que a escola tem os seus currículos que vão além de problemas cotidianos, mas se o professor souber qual é o ponto de partida desse aluno, qual é sua condição social inicial, atentando não somente para a lacuna, aquilo que ele não sabe, mas para o que ele já sabe da vida, saberá o que pode ser feito para que o conhecimento possa ser assimilado por ele de forma mais clara e eficaz.

Esses conhecimentos prévios dos alunos que os orientam e que são mediadores de suas relações sociais são, para eles, importantes para resolverem seus problemas. Quando chegam à escola e se deparam com outros problemas que são de ordem estritamente intelectual, posto que são subjetivos, estão apenas nas folhas do caderno ou nas páginas dos livros, perdem a mesma configuração que seus problemas cotidianos, ou ainda têm outras configurações que lhes são absolutamente estranhas — como produzir textos dissertativos ou produzir resenhas que estão muito distantes de seus afazeres diários — e não conseguem ver, assim, qual é a importância que aquilo terá na sua vida. Produzem, portanto, coisas vazias, repetem aquilo que são mandados fazer, quando conseguem, fazem para que recebam uma nota e não como sendo aquilo um aprendizado significativo, posto que não o usarão, senão na escola.

Nas suas comunidades, esses sujeitos, muitas vezes, participam de atividades que envolvem os conhecimentos da sociedade como a Matemática, a Geografia, a língua materna entre outras. Fazem isso nas suas instituições comunitárias — igrejas, associações de bairros — ou mesmo nos seus afazeres diários. Esses conhecimentos, em que está de alguma forma

envolvida a língua escrita, são habilidades que os mesmos têm para participarem do que Street chama de “práticas de letramento”. Portanto, esses alunos têm, mesmo antes de chegarem às escolas, letramentos que são, até então, suficientes para viverem e se relacionarem em suas comunidades (STREET, 2014).

2.2. O letramento e suas concepções

Para definir um conceito de letramento é importante recorrer a Kleiman em “Preciso “ensinar” o Letramento?”, quando aponta que letramento é “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” e afirma que a língua escrita faz parte do nosso cotidiano (KLEIMAN, 2005, p.5). Da mesma forma, Kleiman define o letramento

Como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código (KLEIMAN E SIGNORINI, 2001, p.19).

É importante destacar que letramento e alfabetização são processos distintos. Eles são indissociáveis, processos simultâneos e interdependentes, mas são diferentes quanto às habilidades cognitivas que os envolvem e também implicam em formas diferentes de aprendizagem (SOARES, 2010). Ou seja, enquanto ler “é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a capacidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”, escrever estende-se “desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial” (SOARES, 2008, p.31) e letramento é

sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto específico (SOARES, 2008, p.33).

Portanto, ser letrado é adquirir a habilidade de se envolver com a leitura e a escrita no mundo, adquirir a ‘tecnologia’ para compreender o mundo da escrita e com ele interagir. E o uso dessa tecnologia, após adquirida pelo sujeito não permanece ligado apenas à escola, ganha o mundo e se refaz conforme as necessidades, independentemente de quais são as premissas

iniciais de sua aquisição. O sujeito, logo que adquire a escrita — e isso pode acontecer antes mesmo de entrar na escola, pelos mais variados caminhos — começa a ressignificar seu uso, achar caminhos para os problemas que virão ao se defrontar com as práticas de letramento e se mover no mundo que o envolve. “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.20), ou seja, o letramento está além do fato de ler ou escrever, está nas relações em que a leitura e a escrita estão envolvidas.

Há uma grande dificuldade da escola em conceber que o letramento esteja também além de seus muros, por isso ela ainda entende que o letramento é a forma de ensinar a aquisição da escrita. Kleiman chama a atenção ao alertar que

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, pg. 20).

Porém, fora da escola há outras relações entre o sujeito e o letramento, as quais a escola, na maioria das vezes, ignora. Novamente Kleiman alerta quanto a isso, afirmando que “em outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho – mostram orientações de letramento muito diferentes” (KLEIMAN, 1995, p.20). Essas orientações a que se refere a autora, são, muitas vezes, tão eficientes, ou mais, do que as que são oferecidas pela escola, porém não têm o mesmo valor como conhecimento reconhecido pela sociedade. Sabe-se que o sujeito analfabeto é estigmatizado pela sociedade independentemente de sua capacidade de resolver problemas ou de se movimentar pelos discursos da sociedade. Isso porque a instituição escolar, como representante do poder dominante, é quem valida o acesso à cultura e ao conhecimento.

Sobre essa relação entre o letramento entendido pela escola e o letramento de outras instituições é que Street coloca a noção de “modelo ideológico” de letramento, chamando a atenção para o fato de existirem modelos de letramento diversos quanto a seu envolvimento com as “relações de poder”, afirmando que o modelo ideológico é aquele que está no mundo, faz parte das práticas sociais de leitura e da escrita, que corresponde a um “padrão”. Este autor aponta que “as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros” e o autor coloca essa noção de “letramento ideológico” em oposição ao que ele denomina de “modelo autônomo” no sentido de ser

ensinado na escola de modo mecânico e estrutural, como se fosse independente do contexto sociocultural. Este letramento autônomo ou “pedagogizado”, segundo ele se torna um

modelo organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2014, p.141)

Street afirma, ainda, que é impossível, pela própria constituição da sociedade em torno do ensino escolar, questionar esse letramento autônomo, pois ele faz parte da nossa cultura, sendo ele “um fato consumado da vida moderna, uma necessidade pela qual somos todos conduzidos”. E complementa dizendo que “dentro desse discurso, um apelo à pluralidade cultural e à variedade de letramentos se assemelha a uma receita para o caos” (STREET, 2014, p.143).

No ensino de 6º ao 9º ano, a escola espera de seus alunos que já tenham, ao ingressarem, o modelo de letramento desenvolvido. Esse modelo, que a escola reconhece como sendo único, já deve, de certa forma estar consolidado, ou seja, que o aluno esteja alfabetizado, conheça algumas noções de Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, dentro de um padrão pedagógico satisfatório. Quando isso não acontece, as expectativas são quebradas, gerando ‘choques’, embates nos quais o aluno será o perdedor, invariavelmente. Como afirma Souza em “Letramentos no Ensino Médio” há conteúdos que necessariamente são inerentes à escola, porém estes devem se relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos, pois “deve-se ter o cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola”. (SOUZA, 2012, p.61)

Importante frisar que não ter o letramento escolar, na sociedade é estar marginalizado, ou seja, não trazer esse aluno à escola, deixá-lo à margem do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, isolá-lo em sua comunidade, em sua cultura e não oferecer a ele a oportunidade de entrar em contato com outras formas de pensamento é, da mesma forma, um processo de exclusão. É um processo paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a escola impõe uma cultura determinada por outra classe, considerando de acordo com Kleiman que em uma “sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a

violência simbólica aí proposta” (KLEIMAN, 2010, p.376), por outro lado, a não aprendizagem de conhecimentos valorizados socialmente gera um processo de exclusão

assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. (KLEIMAN, 2010, p. 376)

É importante que seja considerada pela escola a necessidade de construir uma ponte entre os saberes dos alunos, aqueles que eles utilizam para moverem-se em suas comunidades e em suas relações sociais, e os conhecimentos da sociedade e que a escola, pela sua especificidade, transforma em conteúdos e que fazem parte do saber escolar. É fundamental que a escola entenda que pode reconhecer os letramentos dos alunos e trabalhar suas habilidades para que eles possam aprofundar-se nesses, bem como nos letramentos que fazem parte da cultura escolar e em outros letramentos com que possam vir a entrar em contato no futuro, ampliando seus saberes sem substituir um pelo outro em um processo de construção coletiva e crítica. Pois ainda segundo Kleiman é importante frisar que a “concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita”, que é de construção individual (KLEIMAN, 2010, p.376).

Conhecer o letramento dos sujeitos que estão chegando à escola é, antes de tudo, conhecer as suas trajetórias de construção desses letramentos, aliada à sua construção identitária, ao conhecer as trajetórias de construção do letramento das suas comunidades, de como foram os contatos que eles tiveram com a escrita e de como esses contatos estiveram presentes nas suas vidas e de suas comunidades. “Parece paradoxal, mas é o conhecimento dessas trajetórias o que mais pode contribuir para facilitar o acesso dos grupos tradicionalmente excluídos à escrita, via escola” (KLEIMAN, 2010, p.376).

É importante destacar que o letramento não pode se tornar um conteúdo da escola, ou ainda uma prática de abordagem do conteúdo em si, estar nos currículos da escola como sendo parte da disciplina ou mesmo como um tema que se aborda de quando em quando, para que os alunos se apropriem desse valor. Kleiman no texto “Preciso “ensinar” o letramento?” focaliza essa questão quando diz que

o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo). Por isso, “ensinar o letramento” é uma expressão no mínimo estranha, pois implica uma ação que ninguém, nem mesmo um especialista, poderia dizer. (KLEIMAN, 2005, p.16)

Portanto, na escola é importante que o sujeito entre em contato com outras formas de letramentos e com outras maneiras de ler o mundo que não seja a sua, da sua comunidade, que a escola o faça desenvolver outras habilidades de compreender esses outros letramentos, esses outros discursos que estão situados além de seu mundo. Porém, é importante que esses letramentos sejam complementares, não se podendo negar um em detrimento de outro. Mas também não se pode querer que a escola transforme o ensino do letramento como parte de seu currículo para que possa incluir o aluno. Esse posicionamento é criticado por Kleiman a partir de outro autor, ao dizer que

Bunzen (2009) ataca uma perspectiva curricular do letramento que se limite a especificações didático-metodológicas, por mais importantes que elas sejam. Isto porque, nessa perspectiva, entre outras coisas, as práticas letradas são secundárias, uma vez que os esforços todos se concentram nos modos de ensinar; a perspectiva curricular, segundo Bunzen (op. Cit., p. 127), “quase não leva em consideração como são ensinadas e construídas as relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita na escola” (KLEIMAN, 2010, p. 379).

É necessário que se tenha, inicialmente, clareza da concepção social, plural e variável do letramento e de como ele pode ser trabalhado em sala de aula. Pode-se dizer que todas as atividades escolares são de letramento, uma vez que todas elas estão relacionadas à escrita. É preciso, também, querer primeiro compreender quais são os letramentos dos alunos, suas construções identitárias com a escrita e suas relações para com ela, para que se possa propor atividades que valorizem e que desenvolvam essas habilidades de letramento aprofundando-as com os conteúdos escolares, para que lhes dê fundamentação para seus afazeres cotidianos, nas suas comunidades, nos eventos de letramento de que participam. Ou seja, não se pode colocar o letramento como conteúdo, ou mesmo como atividade a ser desenvolvida de maneira isolada em sala de aula. Para Kleiman deve ocorrer uma vinculação destas práticas, pois trabalhar a perspectiva do letramento “não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares — tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente” (KLEIMAN, 2010, p.380).

Afirma ainda a autora que as atividades de escrita na escola, mesmo que atividades puramente do âmbito escolar, são práticas sociais, isso a partir do momento em que levam essas práticas em consideração (KLEIMAN, 2010). Portanto, o que vai diferenciar o trabalho com as habilidades de letramento na escola é a atitude do professor, no seu planejamento, quando traz para a sala de aula, antes de qualquer coisa a análise da prática social inicial do aluno quanto a qualquer conteúdo ou mesmo a ordem a ser trabalhada e que possa trazer para esse aluno atividades que estejam relacionadas com a realidade do mundo, trabalhando, assim,

o seu conhecimento, suas linguagens para entender o conteúdo, que também faz parte do mesmo mundo, mesmo sendo ele um conteúdo escolar. Quanto a isso, afirma Kleiman que “é viável trazer os conteúdos considerados relevantes e analisá-los junto com os alunos, na linha da atividade analítica que sustenta a construção do conhecimento sobre a língua e linguagem, a partir da prática social.” (KLEIMAN, 2010, p.381).

Porém, o professor que deseja trabalhar a partir do letramento de seu aluno como ‘estrutura’ basilar do seu planejamento, não poderá focá-lo em atividades a serem feitas e sim no letramento como sendo “o princípio estruturador” (KLEIMAN, 2010). Para isso, deverá repensar as suas metodologias e buscar uma concepção pedagógica que oriente suas práticas, dê conta do desafio que quer empreender. Não basta conhecer o letramento do aluno e preparar algumas atividades, oficinas ou sequências didáticas, focando seu planejamento nas atividades com objetivo restrito de desenvolver meras habilidades escolares sem foco na vida social. O que pode ocorrer é o fato de observar essas atividades ao fim de um período de trabalho e notar que ainda continua desvalorizando o aluno. O letramento do professor se sobrepõe ao do aluno se esse não for considerado sujeito nas suas práticas sociais iniciais, se não houver uma problematização em que o aluno seja partícipe, se os conteúdos não estiverem voltados para resolver os problemas levantados nesta problematização e se esse aluno não se ‘vir’ no conteúdo a ser tratado, se os textos não forem significativos para ele. Kleiman, sobre isso, afirma que

A primeira e mais importante implicação curricular dessa posição, em minha opinião, envolve a adoção de uma concepção social da escrita voltada para a prática de ler e escrever, que, nossos estudos e experiências mostram, ajuda a contextualizar os objetos de ensino, proporcionando um marco para a atribuição de sentidos pelos alunos. (KLEIMAN, 2010, p.382)

Pode-se pensar, portanto, que o trabalho com a escrita — no caso do ensino da Língua Portuguesa — possa partir de um planejamento que dê conta de trabalhar a leitura, escrita e a oralidade a partir da prática social e de forma eficiente em torno dos conteúdos que estão no currículo da escola. Nesse sentido será válido planejar um trabalho com profundidade e clareza para o professor, assim como, deixar bem claro ao educando qual é a importância daquele conteúdo e qual a função da assimilação daquele conhecimento na vida em sociedade e de que forma ele pode se apropriar desse conhecimento. Isso porque o educando não pode ficar somente com seus domínios discursivos e pensar apenas na sua comunidade como as fronteiras do mundo, ao contrário, deve entrar em contato com o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade e ter acesso à cultura da forma mais abrangente possível. Será,

então, papel da escola, naquele momento, levar o aluno a esse conhecimento, mas podendo fazer isso de forma a incluí-lo e valorizar aquilo que ele já conhece a respeito, a sua visão sobre tal conhecimento, de que forma essa visão pode se expandir e qual é o uso que esse conhecimento terá na sua vida, modificando assim a sua prática social final. Street, em seu texto “Letramentos Sociais”, assevera que

há um argumento adicional, trazido à tona no trabalho de Luke e Freebody e central para o modelo ideológico de letramento: o de que aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p.154)

Por essa razão é necessário que, se o letramento como prática social for estruturante do currículo, o professor deva ter como filosofia do seu trabalho uma linha pedagógica capaz de criar uma situação de socialização entre professor/aluno e que essa relação seja mediada pelo conhecimento, sendo esse conhecimento significativo para essa relação e que o aluno possa compreender o conteúdo dentro de um processo de apropriação ativa do conhecimento, sendo ele próprio agente desse processo.

2.3. Uma visão praxica do ensino

A todo fazer humano subjaz uma intencionalidade. Não há nada que o ser humano faça que não seja, de alguma forma, pensado, se não no momento do fazer, pelo menos em algum momento aquele fazer, aquela técnica, deve ter se constituído parte do seu pensamento ou de outrem. Em alguns casos esse fazer está precedido de um planejamento, de um pensar mais acurado e, em outros casos, a teoria sobre esse fazer é, também ela, elaborada de forma a dar luz ao fazer. Portanto, não há o fazer vazio, o fazer por acaso, a atitude descomprometida no fazer humano, sem que haja uma filosofia subjacente, ainda que o homem não se dê conta disso. As filosofias são as lentes pelas quais vemos e entendemos o mundo e estão intrinsecamente ligadas a nós, ao nosso pensar e, portanto, ao nosso fazer.

Por isso é de suma importância que todo fazer elaborado pelo ser humano esteja baseado claramente em uma teoria que lhe dê respaldo e sirva de base para a sua execução. É na base teórica que se encontram as respostas para as dúvidas do fazer e de seus resultados, é nela que se faz o movimento de mudança, de revolução necessária para que o fazer se aprimore. É na base teórica que se levantam as dúvidas e os porquês dos resultados das atividades realizadas e quais as suas consequências. É na base teórica que se calca o

planejamento de ações, é o que dá sustentação a esse planejamento, dando a ele a justificativa de tudo que se planeja e o porquê.

Portanto, não se pode conceber uma tarefa humana, planejada, que pensa em provocar mudanças, que trabalhe com o conhecimento e que sirva de base para o pensamento humano, que não tenha como sustentação uma teoria clara e que dê conta daquilo que se propõe aquele que planeja. Assim é a educação. Não se pode pensar em educar sem planejamento, não se pode pensar em planejar sem que se tenha clara uma teoria. Por isso, todas as atividades em uma escola devem ser planejadas e devem partir de uma teoria que dê sustentação e não se pode conceber esse ato sem que o professor assuma claramente sua linha teórica.

Saber o que se quer com o que se ensina, saber para quem se ensina, saber o que se ensina e como se ensina é de fundamental importância para que se possa saber quais são os resultados que se quer, quem é o sujeito que se quer formar e quais são os caminhos que se pode tomar para que o resultado esteja dentro do esperado. Estar baseado em uma filosofia de educação parte do pressuposto de que o Educar seria “uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 2002, p.20). Que seja esta filosofia clara para quem planeja é o ponto crucial para o sucesso do educando e do educador. Não há planejamento na educação sem que esteja baseado em uma das correntes filosóficas educacionais e sem que tenha um viés político-pedagógico que leva a ter determinados resultados para com o educando e, portanto, para com a sociedade. A partir da assunção de uma teoria pedagógica é que se faz a seleção das atividades, dos materiais, dos encaminhamentos e até dos textos a serem discutidos com os alunos, desde que o professor tenha consciência de sua prática. Do contrário, pode se perceber uma síncrese, uma miscelânea de atividades agradáveis, mas que não levarão nem perto do resultado esperado da escola como instrumento de emancipação humana. Isso traz uma grande responsabilidade para quem educa.

Não basta que a filosofia da educação esteja no planejamento, na teoria que se elege para dar respaldo a esse planejamento ou outro documento qualquer dos afazeres da educação, não basta estar escrita nos documentos oficiais bem guardados na gaveta da pedagoga da escola. Essa filosofia precisa estar intrinsecamente ligada ao fazer. A prática educativa por si só não existe, a educação é uma atividade da práxis, entendendo-se práxis como ação-reflexão-ação. Quando tem uma atitude práxica no seu trabalho de sala de aula o professor está imbuído de uma visão crítica daquilo que deseja fazer e isso pode levá-lo a revisitar suas teorias quando vê que não está dando resultado a sua intervenção e novamente mudar o seu fazer. Para Saviani “a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum)

para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2002, p.51)

As teorias da educação — concepções — estão colocadas dentro da escola nos mais variados graus e depende da visão de mundo e de sociedade para que se possa admitir uma ou outra forma de pensar e de agir com essas teorias e, por conseguinte, sobre o sujeito a ser formado. É a partir dessas concepções que se planeja as intervenções, as atividades, o currículo a ser trabalhado e até mesmo a forma de agir com os educandos.

2.4. As formas de agir pedagogicamente

Há inicialmente duas grandes correntes de pensamento da filosofia da educação, a liberal e a progressista. Dessas duas formas de pensar a educação e de ver o mundo decorrem as tendências pedagógicas que são basilares para qualquer intervenção na escola e são o pano de fundo de todos os fazeres pedagógicos que regem o ensino.

Para a corrente liberal “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros”. Os problemas sociais são vistos como distorções e “a educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções” (SAVIANI, 1988, p.16). Assim, para essa corrente de pensamento, o sujeito deve ser formado pela escola para que se molde nos padrões sociais e possa se ajustar aos pressupostos por ela dados, ou seja, o sujeito precisa adaptar-se aos conceitos e normas da sociedade e aos valores culturais em vigência. Todas as manifestações que não se coadunam com essas posições são vistas como à margem da sociedade. Os alunos, portanto, que não conseguem acompanhar, de alguma forma, os outros dentro de um esquema já formado, quase inflexível, de ensino, são colocados à margem, reprovados e, de certa forma, abandonados durante a trajetória de vida escolar. Outra questão relevante é o caráter individualista desta tendência que coloca no aluno a responsabilidade sobre o fracasso escolar utilizando, inclusive, justificativas inatistas de falta de capacidade ou de ‘dom’ para estudar, instaurando no aluno um processo de inculcação de incompetência.

A tendência progressista entende a sociedade “como sendo essencialmente marcada pela divisão entre classes ou grupos antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 1988, p.16). Para essa tendência a escola deve formar um sujeito crítico, que se reconheça na sociedade, conheça a sociedade a qual pertence e que possa se aprimorar com o maior número de instrumentos possíveis para viver e intervir nessa sociedade, buscando relações mais

igualitárias. O insucesso escolar e a marginalidade são entendidos como sendo fruto da diferença de classes e dos processos de exclusão.

No Brasil, a primeira escola que se constituiu a partir da tendência liberal foi a Escola Tradicional que tem como base o ensino humanístico, de cultura geral e pretendia transformar “os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados” e para isso a escola tem no professor a figura central do processo e aos alunos cabe a tarefa de assimilar o conhecimento deste e realizar os exercícios de forma disciplinada (SAVIANI, 1988, p.16 –17). Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, este era centrado no ensino da gramática tradicional normativa e no bem falar e bem escrever, com os exemplos vindos das obras literárias canônicas, exercícios repetitivos e de fixação, principalmente baseados na metalinguagem.

Pode se classificar dentro da tendência liberal o movimento da Escola Nova, pois mesmo criando uma nova visão sobre o sujeito, entendendo o fracasso do aluno como parte da exclusão da sociedade, ainda trabalha para ajustá-lo, inculcando nele os valores de adaptação social, podendo esse fato ser exemplificado pelo surgimento dos Orientadores Educacionais com a missão de realizar testes vocacionais. O deslocamento principal dessa tendência se deu na questão do professor que deixou de ser o centro do processo educativo e passou a agir “como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (SAVIANI, 1988, p.21). A Escola Nova trouxe uma ‘psicologização’ do ensino e entende o professor como facilitador da aprendizagem baseado nos centros de interesses dos alunos. Os críticos a essa tendência apontam para um esvaziamento dos conteúdos e um deslocamento não crítico da relação professor aluno. No ensino de Língua Portuguesa, salvo pequenas modificações metodológicas, o conteúdo permaneceu ainda da forma tradicional.

A Pedagogia Tecnicista, ainda dentro da tendência liberal, inspirada no modelo de administração científica da grande indústria, iniciado pelo Fordismo-Taylorismo, vem trazer um novo olhar para o ensino e para a sociedade, vendo o educando, explicitamente, como mão de obra a ser formada para o mercado de trabalho e com isso o ensino passou a ser padronizado nestes termos. “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência”. Nem o professor nem o aluno ocupam mais o plano principal do objetivo do ensino e sim o método e tudo passa a ser um “processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1988, p.24). Surge a função do Supervisor Escolar, que

como na fábrica, seria o responsável em supervisionar a execução dos planejamentos recebidos prontos, sem a participação do professor, que passa a ser um ‘aplicador’ dos exercícios da apostila ou dos livros didáticos. O ensino de Língua Portuguesa centrou-se mais ainda na gramática, com exercícios de fixação das regras e de grandes análises da metalinguagem e permaneceu com a abordagem conservadora da escola tradicional, mas de forma ainda mais reducionista e esvaziada.

Na tendência progressista no Brasil encontram-se as pedagogias “Progressista Libertadora”, de Paulo Freire, a “Progressista Libertária” e, por último, a “Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos” ou “Pedagogia Histórico-Crítica” representada por Dermeval Saviani e outros pensadores, sendo esta última determinada como base deste trabalho.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Dermeval Saviani, “envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 1991, p.95 – 96). Saviani entende que a educação é uma construção humana e que, por coerência filosófica, a concepção desta visão na Pedagogia Histórico-Crítica é “o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1991, p.91).

Por conseguinte, essa visão compreende que a educação é construída e transformada pela sociedade com o passar do tempo e que a educação também transforma a sociedade, sendo, portanto, uma visão “crítico-dialética”, ou seja, “histórico-crítica” e que muda a forma de ver a Educação. Para Saviani

esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 1991, p. 96).

A Educação, nesse caso, já não é mais vista como a correção das distorções, formadora do indivíduo para viver adaptado em sociedade, Saviani compreende as múltiplas determinações entre escola e sociedade e percebe a escola como transformadora da realidade social, na medida em que, pela mediação do conhecimento, forma sujeitos capazes de atuar criticamente e mudar o *status quo*.

A concepção Histórico-Crítica tem como princípio educativo o trabalho e a educação como “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” segundo Saviani. O conceito adotado por Saviani, na linha do Materialismo Histórico, entende o trabalho como uma ação humana intencional, planejada, a fim de

modificar a natureza para garantia da sobrevivência do homem, seja como um trabalho material da produção de bens ou como um trabalho não material, na produção de saberes, da ética e da estética. A Educação é tratada pelo autor como um trabalho não material, onde os processos de produção e consumo estão “imbricados”, fazem-se ao mesmo momento e tem a ver com “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” que devem ser assimilados pelo homem, “tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza”, sobre a natureza biológica. Pois, como a natureza humana é construída socialmente, pode-se afirmar então que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p.21). Ou seja, educar humaniza. Segundo Saviani,

do ponto de vista da educação o que significa, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2002, p.38).

Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica entende o aluno como um sujeito concreto e que tem vontades, desejos, anseios dentro da sociedade, é formado por ela e a modifica, num processo dialético de interações, vê esse aluno como uma síntese de inúmeras relações sociais e, por isso mesmo, deve ser entendido, visto como um partícipe do próprio processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

O processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? (SAVIANI, 1991, p.86).

Para que se efetive o trabalho com esse fazer pedagógico é necessário que se conheça o aluno, que se saiba quem ele é, quais seus anseios, seus conhecimentos e seus letramentos, pois, segundo Saviani, “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 2002, p.49).

Nesta perspectiva, é fundamental que o aluno esteja dentro do processo, participando da sua construção, envolvido pelos conteúdos que fazem parte da sociedade e, por conseguinte, da vivência desse aluno também, considerando que a prática social se constitui como início e fim último do trabalho pedagógico. Para que isso aconteça, é importante que esse fazer seja pensado, refletido, seja intencional e sistematizado, ou seja, que o professor tenha um planejamento bastante claro de suas ações e de quais são os objetivos que pretende

alcançar com suas intervenções. Outra característica necessária é a coerência do efetivo trabalho realizado em sala de aula com a concepção de ensino assumida pelo professor, o que interfere em todas as etapas do trabalho. É preciso que o professor tenha competência técnica para a execução de um planejamento elaborado segundo o perfil dos alunos que tem à sua frente, ou seja, que considere a prática social inicial dos conteúdos, isto sendo necessário também, para visualizar qual é o objetivo do trabalho, pois se a função da educação é a modificação da realidade social do aluno, o trabalho deve ser pensado para ele e com ele, dentro dos problemas e condições da escola e da comunidade.

É óbvio que a questão da reprovação, da evasão e da falta de acesso escolar, não está calcada apenas na tomada de decisões de cunho pedagógico-metodológico por parte do professor ou da escola, tendo muitas variantes que convergem para esses números serem sempre altos, principalmente nas comunidades mais pobres e que a falta de estrutura, as políticas públicas e o abandono influenciam de forma contundente para que isso aconteça. Entende-se, também, que as condições familiares e econômicas dessas comunidades são pontos que não podem ser desprezados ao avaliarem esses fatores. Porém, se o professor, com seu planejamento e suas práticas em sala, é capaz de entender as práticas de letramento dos seus alunos, de criar condições para que esses sejam parte das suas atividades e de discutir os problemas das suas comunidades e da escola, para que os alunos possam ver que os conhecimentos didatizados como conteúdos se referem ao mundo em que vivem, a distância entre o sujeito e o aprendizado significativo se torna menor e o conhecimento se torna um instrumento de transformação de sua prática social.

2.5. Planejar para o letramento

Para que se possa pensar, então, um planejamento que dê conta de incluir o aluno, de trabalhar os conteúdos sistematizados que compõem a escola, de levar em conta os letramentos dos alunos e de promover o sucesso desse aluno, pensando em sucesso, não apenas como a promoção via ‘nota’, mas sim como um aprendizado significativo que vá modificar sua prática social e, levando em conta, as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica, é uma alternativa recorrer ao trabalho de Gasparin em “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”.

Nesse trabalho, o autor elaborou uma didática de cinco passos a partir do Método de Saviani, e propõe um planejamento que torna possível trazer ao aluno os conteúdos escolares sem desrespeitar os seus conhecimentos anteriores, agregando outros conhecimentos que venham modificar sua prática. Pode-se afirmar que com essa didática é possível trabalhar com

os letramentos dos alunos, desenvolvendo suas habilidades para participarem efetivamente dos eventos de letramento de suas comunidades e mesmo da escola, ainda que o autor não tenha se referido especificamente a esse aspecto.

Segundo Gasparin, “o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar”. Isto constitui a observação da Prática Social Inicial do aluno (GASPARIN, 2012, p.13). Assim é que o professor inicia a compreensão sobre os saberes que o aluno já traz de sua vivência, sua comunidade. Aqui é possível começar a ter os primeiros contatos com os letramentos dos alunos, e nesse caso há que se frisar a palavra ‘começar’, pois é sempre um processo o conhecimento sobre os letramentos dos alunos e de sua comunidade no decorrer do trabalho educativo. Sobre esse primeiro momento do método Gasparin explicita que

uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo (GASPARIN, 2012, p. 13).

Deve-se partir do conhecimento prévio do aluno e como que de posse desse ele se relaciona na sua comunidade, levando em consideração que normalmente o conhecimento do aluno pode ser de senso comum, porém tendo autonomia de atuação. Isso mostra que o conhecimento do aluno se inicia na sua comunidade, na sua família e serve para que ele atue nesses ambientes. A esse conhecimento o autor denomina “prática social inicial” e “com base na explicitação da Prática Social Inicial, o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida” (GASPARIN, 2012, p.21).

O segundo passo do método é a Problematização, que vem a ser um importante passo para levar o aluno do fazer do seu cotidiano para o saber mais elaborado, para a teoria sobre o conhecimento que ele detém. A problematização é

o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações-problema que estimulam o raciocínio (GASPARIN, 2012, p.33).

A Problematização é o momento em que as questões que o aluno vive na sua prática social inicial são levantadas e questionadas à procura de soluções possíveis, ou seja, são as interrogações que foram levantadas no primeiro passo, baseadas no cotidiano do aluno e que precisam ser resolvidas, questões, no caso da Língua Portuguesa, que envolvem a escrita e as

relações que os alunos têm com ela, como podem ser resolvidas além dos letramentos que possuem, buscando-se novas formas de resolvê-las, bem como outros letramentos que deem conta desses problemas. A Problematização pressupõe o levantamento das diferentes Dimensões de que o conteúdo é composto, por exemplo, as dimensões conceitual, histórica, social, econômica, entre outras. Esse trabalho de aprofundamento nas Dimensões do Conteúdo faz as ligações interdisciplinares naturalmente ocorrerem e dão ao aluno uma ampliação de conhecimentos e um significado mais aprofundado destes.

A Escola Tradicional se ocupa, normalmente, da dimensão conceitual, não extrapolando as normas e regras da Língua Portuguesa. Gasparin aponta que “essa fase consiste, na verdade, em selecionar e discutir problemas que têm origem na prática social, descrita no primeiro passo desse método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo, do conteúdo a ser trabalhado” (GASPARIN, 2012, p.35). Alerta ainda o autor que os materiais didáticos podem constituir, dependendo dos seus temas, um material auxiliar para o levantamento dos problemas e parte das soluções desses problemas nessa fase.

com base nos dados apontados pelos alunos e nos desafios surgidos na Prática Social Inicial, o professor encaminha uma discussão, que consiste numa reflexão cooperativa, com o objetivo de começar a entender melhor o conteúdo que será estudado. Procura, outrossim, identificar os principais problemas sociais postos pela prática e pelo próprio conteúdo. Busca, ao mesmo tempo, entender esses problemas, bem como a necessidade e/ou validade do conteúdo curricular proposto para solucioná-lo ou entendê-los melhor (GASPARIN, 2012, p.40).

A Instrumentalização é o terceiro passo e se constitui de ações didático-pedagógicas realizadas pelo professor e pelos alunos, é a ‘aula’ propriamente dita. É nesse momento que o aluno é confrontado com o objeto sistematizado do conhecimento, entra em contato com o conteúdo e de lá retira, se possível, as respostas para as suas indagações, as respostas que podem resolver os seus problemas. “A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumentos de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p.51).

É importante salientar que todo esse processo desde o primeiro passo é mediado pelo professor que junto com o aluno encontra soluções para os problemas levantados e descobre a melhor maneira para solucionar as questões do cotidiano a partir do conhecimento sistematizado. E deve-se ter ciência de que

nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm. Por tudo isso, a

aprendizagem assume as feições dos sujeitos que aprendem, do objeto de conhecimento apresentado e do professor que ensina (GASPARIN, 2012, p.50).

Sendo assim, o aluno, auxiliado pelo professor apropria-se do conhecimento e o conteúdo não é assimilado, por si só, não mais é o conteúdo pelo conteúdo e sim o conteúdo para que se possa usá-lo como instrumento, incorporar aos seus conhecimentos esse novo conhecimento que se entrou em contato e que possa ter se mostrado eficiente para resolver seus problemas.

O quarto passo descrito por Gasparin é a Catarse e o autor diz que nesse passo “a operação fundamental é a síntese”. Inspirado em Saviani, o autor destaca que os alunos têm, ao entrar na escola, uma síntese mais precária do conhecimento ou apresentam um conhecimento sincrético, baseado no empirismo e nas reflexões mais simples. Quando os alunos incorporam os conteúdos, mesmo provisoriamente, chega, então, o momento de apresentarem o quanto incorporaram, o quanto eles conseguem usar esse conhecimento para solucionarem os problemas que foram levantados no início do trabalho. Neste momento o aluno é capaz de expressar uma síntese mais elaborada do conteúdo, através da apropriação dos conhecimentos e de momentos de reflexão mais sistematizados sobre este (GASPARIN, 2012).

Porém, quando se diz que o aluno deve apresentar o quanto aprendeu não se está falando em realização necessariamente de uma prova. O que se deseja é que possa resolver problemas, mesmo que esses sejam teóricos, que possa expressar sua nova síntese e que possa mostrar que é capaz de superar as dificuldades que tinha anteriormente. Portanto, ainda segundo Gasparin,

a Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão (GASPARIN, 2012, p.124).

É, então, nesse momento que o aluno faz a síntese, mostrando que entendeu que é capaz de resolver o problema levantado e, mais ainda, que entendeu o quanto esses problemas podem influenciar na sua comunidade e que podem ser vistos de outra maneira, tanto os problemas como as suas soluções. E vê que os conhecimentos de que se apropriou para resolver esses problemas não foram dados pelo professor, mas sim que são parte de uma construção social e feita a partir das necessidades que ele tinha anteriormente. Continuando com a explicação do método por Gasparin pode se perceber que

na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas o conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social (GASPARIN, 2012, p.126).

O último passo é a Prática Social Final e, nesse momento, o educando faz a transposição do teórico para o prático, com os conteúdos e os conceitos adquiridos. Tanto professor quanto aluno modificaram seus entendimentos iniciais sobre aquilo que foi proposto e isso deve transformar-se em uma ação real do sujeito, exige uma aplicação, porém

desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a uma filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental. (GASPARIN, 2012, p.140)

A Prática Social Final, portanto, é a modificação da maneira como o educando se posta no mundo e em sua comunidade, é a mudança de pensamento quanto aos problemas do cotidiano, tendo, agora, novos instrumentos para poder atuar no mundo e ser eficiente nessa atuação. No caso dos letramentos, o sujeito desenvolve novas práticas, ampliando-as e se constituindo junto com elas, assim se relacionando de forma outra com a sua comunidade, sua família e consigo mesmo.

Esse método da Pedagogia Histórico Crítica, que Gasparin traduziu em uma didática e expressou em um planejamento, pode contribuir e de forma bastante direta no trabalho com o letramento e ensino do Português, no que concerne à preparação de aulas que respeitem e reconheçam os saberes anteriores dos alunos, seus letramentos e os letramentos de suas comunidades e vem também trazer uma luz sobre o que e para que ensina-se os alunos, já que eles construirão seus conhecimentos a partir da realidade, de seus problemas e suas dúvidas quanto aos assuntos que são pertinentes a seus afazeres.

2.6. É necessário repensar as práticas

O homem interage por meio da linguagem. Todas as atividades, mesmo as mais cotidianas, estão pautadas por ela e pela troca de informações e discursos. Portanto, quanto mais se é eficiente em produzir os discursos, em convencer o outro pela linguagem, em transmitir aquilo que se pensa e de forma eficiente, mais se está apto a viver em sociedade e poder atuar no mundo. O domínio da língua e o domínio da linguagem são condições básicas

para a vivência em sociedade. Porém, vive-se, também, em uma sociedade complexa e urbana que pauta predominantemente suas relações pela escrita e, por isso, não basta produzir apenas textos orais, também é necessário que os discursos escritos façam parte do cabedal de conhecimentos para que se possa trocar informações e ser compreendido.

Baseando-se nessa premissa e levando em consideração que muitos alunos terão na escola o principal ponto de apoio para que ampliem seus conhecimentos, que desenvolvam, a partir da escola, novos percursos de letramento e mais condições de entenderem o mundo, posto que vêm de famílias que têm pouco acesso ao conhecimento formal, a escolha pelo professor do que deve ser trabalhado e como deve ser trabalhado está diretamente ligada à sua visão de mundo e a qual cidadão este deseja ajudar a construir. Está, ainda, esta escolha, ligada àquilo que pensa o professor sobre as relações que se fazem na sociedade e de que maneira a escola pode ajudar a construí-las ou transformá-las. Mas sabe-se que a escolha de trabalhar com uma proposta que atenda essas condições de construção do conhecimento da linguagem está ligada ao conhecimento que o próprio professor tem do conteúdo estruturante do ensino da Língua Portuguesa. Ter a compreensão de que esse conteúdo estruturante é o discurso como prática social, faz toda a diferença no trabalho com a Língua, pois, assim, entende-se que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela anunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizadas através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 123).

Portanto, entender que o discurso como prática social deve ser a meta do ensino de Língua Portuguesa, requer que se trabalhe com os textos que vão, de muitas maneiras, aprimorar o discurso do educando, textos que estão no mundo e que façam parte do mundo do aluno. Porém, para que esse trabalho aconteça, por meio do professor, não basta apenas querer, mas também ter um conhecimento teórico que sustente sua prática, pois do contrário cai na vala comum, como descreve Pivovar, que torna o professor apenas cumpridor do papel de "transmissor" de conteúdo (PIVOVAR, 1999).

Para que isso se torne realidade na sala de aula e para que os gêneros discursivos passem a fazer parte dos conteúdos de maneira que possam surtir resultados, ainda é necessário que se ultrapassem algumas barreiras. A primeira barreira a se ultrapassar é a da compreensão de o porquê se deve trabalhar com esses textos, de quais são os letramentos de

seus alunos e de como eles interagem com a escrita e a leitura, seja na produção ou com a interpretação de textos que estão no cotidiano. A outra barreira a ser enfrentada é a do querer do professor e que está ligada a sua visão de mundo, está ligada àquilo que o professor entende por ensino e ao entendimento político sobre qual é o educando a ser formado e de como o professor entende a sociedade em que vive e qual é a função da educação.

Nesse caso é preciso levar em consideração os letramentos dos alunos e compreender quais possam ser os conhecimentos que vão auxiliar a mudar a prática social do aluno, pois assim poderá entender que a sua atividade, trabalhando com a gramática, algumas interpretações de textos sem ligação com o cotidiano e a produção do que se intitula como redação, sem que tenha sentido com o dia a dia, torna-se inócua e não avança quanto ao letramento do seu educando, não trazendo os resultados que devem acontecer quanto à aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Curriculares (DCOEs), para a realização de um planejamento e do ensino que deseja mudar a condição social do aluno deve-se levar em consideração de que o trabalhar com a língua

requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p.49).

O professor precisa compreender, também, que o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa não se restringe a seguir uma receita sobre textos e relações gramaticais ditadas pelos livros didáticos, indo de encontro ao que trazem as DCOEs, ao apontarem que

O trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas) (PARANÁ, 2008, p.63–64).

Porém, para que o professor efetive, em sala e não só no seu planejamento, essas propostas e que consiga ter êxito no ensino da disciplina, é necessário que ele tenha conhecimento de como fazer isso e ser eficiente. E, assim, apresenta-se uma questão que requer uma avaliação um pouco mais apurada, pois muitas vezes a formação do professor não possibilita a ele entrar em contato mais a fundo com as novas — nem tão novas assim — propostas de abordagem da língua, de como ela se modifica — não sendo mais entendida como monolítica e imutável —, do enunciado como marcas do discurso, do dialogismo e da teia de diálogo que compõe o discurso universal. Ou ainda dar conta de um planejamento que consiga levar em consideração os letramentos dos alunos e mudar sua prática social, fazendo

uma leitura crítica do mundo que os rodeia. Ou seja, muitas vezes o professor não tem o conhecimento suficiente para elaborar um planejamento que abranja essa orientação e para poder cumpri-lo a contento, criando, assim, mais situações de não aprendizagem do que se ficasse na segurança de suas antigas propostas.

A dificuldade do professor para trabalhar com essas propostas em sala se dá por algumas questões, mas a mais importante é a do educador não ter, além da clareza sobre o objeto de estudo, a metodologia de como trabalhar com essa proposta, pois para que isso aconteça o professor deve ter sempre uma visão crítica da leitura e da produção, dos conteúdos que fazem parte da escola e do próprio ensino que a escola oferece, encaminhando o educando para que ele perceba o mundo que o rodeia e de como os discursos se constroem na sociedade. Porém, a maioria dos professores não reconhecem essa metodologia como válida, ou ainda não a conhecem e assim, não conseguem sair da sua metodologia que o mantêm nas produções e nos estudos gramaticais conservadores ou no híbrido das tendências tradicional/tecnicista, excluindo de forma sistemática os alunos por meio do exílio a que esses são forçados a cumprirem dentro das escolas, por não se reconhecerem nessas comunidades tão diferentes daquelas em que vivem.

E a questão é: o que fazer frente a isso? A resposta passa pela relação entre teoria e prática, passa pela práxis do professor que tem de assumir uma posição de mediador entre a vivência do aluno e o conhecimento elaborado pela sociedade, passa pela práxis também em elaborar um planejamento crítico que aborde as necessidades dos seus alunos, frente à construção do conhecimento da língua e de seu uso efetivo e aplicá-lo com eficiência em sala, aprimorando-o sempre e continuamente para que os resultados possam ser melhorados. Pois para que ele possa superar essas práticas de trabalho com a língua que não atendem ao ensino crítico e produtivo é necessário que tenha primeiro conhecimento daquilo que é a função da língua e da linguagem na construção do discurso e na efetiva ação do sujeito na teia em que esse discurso está inserido e de como ele pode criar as relações da sociedade. Também é necessário que o professor se aproprie desse pensamento e transforme isso em planejamento, criando novas perspectivas para seu trabalho e trazendo para o ensino da sua disciplina novas visões do que é a Língua Portuguesa e para que ela serve. Porém, deve-se ressaltar que sem um conhecimento da teoria que sustenta a filosofia da linguagem e de um posicionamento claro dentro de um planejamento crítico, pouca coisa pode mudar para que o ensino de Língua Portuguesa saia de uma normativização da língua e de um posicionamento conservador que privilegia a classe dominante e exclui as possibilidades de haver um diálogo entre as diversas

formas do falar e do escrever, entre o letramento do aluno e aquele que é exigido pela escola e entre opiniões diversas sobre o mundo.

É preciso mudar. Trazer a Língua Portuguesa para o dia a dia, para o corredor ou para o pátio da escola, nas conversas do recreio, nas brincadeiras do pátio. E isso é possível, com uma metodologia que aproxime as línguas que são faladas nas diferentes esferas de circulação e traga-as para a sala de aula. E isso é possível, com uma mudança na visão do professor, com a superação por parte dele de suas antigas convicções pedagógicas e uma tomada de decisão pela mudança.

Porém, sabe-se que isso não se dá de forma natural, não se dá de forma passiva, é preciso que o coletivo escolar esteja imbuído desse pensamento, pois requer que o professor adquira conhecimento sobre o assunto, que veja que dá resultado, que entenda que é viável e também que tenha sustentação da equipe escolar para implementar um currículo e um planejamento que dê conta de aplicar essa metodologia.

A segurança de se trabalhar com qualquer metodologia está no resultado que ela apresenta e o resultado de um trabalho voltado para essa visão sobre o aluno, seus conhecimentos, seus letramentos, sua linguagem e sobre a maneira de ensinar a partir dessas considerações, não é o mesmo daquele que se dá com o ensino tradicional, liberal, voltado para o mercado de trabalho, produzindo conhecimentos que não levam em consideração o aluno, apenas a escola e seus conhecimentos, pois os resultados virão sob outras óticas e não serão imediatamente ligadas a resultados de provas ou as notas como se concebe normalmente e sim na qualidade daquilo que o aluno aprende e daquilo que possa mudar o seu modo de ver o mundo. Para Duarte a mudança será gradativa e profunda sem esperar resultados imediatos, o que é característico das pedagogias liberais, do aprender a aprender ou da pedagogia das competências. A Pedagogia Histórico-Crítica “não aceita o imediatismo na análise das relações entre trabalho educativo e a prática social”. Afirmando também que “é um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares” (DUARTE, 2016).

É, portanto, uma metodologia que requer um planejamento com vistas a um prazo longo, que prevê um conhecimento construído pelo aluno e pelo professor, que pensa que conhecimento se constrói ao longo da trajetória do aluno, mas que pensa em um conhecimento que seja internalizado pelo educando e não memorizado e posteriormente descartado.

E, por último, deve-se pensar que a adoção dessas metodologias requer outros conhecimentos por parte do professor, pois esse tem de ter, também, o conhecimento da

produção de textos significativos, sendo ele mesmo um leitor e escritor, ou seja, tem de ter uma produção textual que dê conta de poder orientar, sugerir, encaminhar o texto do educando, para que esse atenda o propósito desejado, que surta o efeito planejado. Por isso, ter uma práxis bem fundamentada é de real importância, para que o trabalho possa surtir efeito e produzir no aluno e em sua vida a mudança social a que se propõe a educação, que possa proporcionar para esse educando um instrumento para que ele possa ser parte integrante do diálogo social, tecendo também ele um pedaço da teia que compõe o discurso da humanidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

3.1. Descrição do espaço pedagógico e dos sujeitos da pesquisa

A escola em que se desenvolveu essa pesquisa está situada a doze quilômetros do centro da cidade, em um balneário que é o bairro mais ao sul da cidade de Guaratuba. Uma cidade litorânea que faz divisa com o estado de Santa Catarina na sua porção sul e que tem um grande potencial turístico devido a suas praias e à baía de Guaratuba, locais de grande visitação nos meses de dezembro a março. Guaratuba tem sua data de fundação em 29 de abril de 1771. A cidade tem atualmente 35.588 mil habitantes, contra 32.095 mil habitantes do censo de 2010, porém sua população flutua com grande facilidade, pois, sua economia e a geração de empregos dependem muito do sucesso da temporada e do montante de recursos financeiros fica na cidade após esse tempo (IBGE, 2016).

O Índice de Desenvolvimento Humano da cidade é de 0,764, sendo que o Índice do Estado do Paraná é de 0,749² e as principais atividades econômicas são a pesca, o turismo e a agricultura, sendo que a produção de bananas é a maior produção da agricultura da cidade que tem como vegetação predominante a mata atlântica, segundo o Portal de Pesquisas Temáticas e Educacionais (2017).

A escola atende alunos do seu entorno e da zona rural, tem em média trezentos alunos divididos em dois turnos — manhã e tarde —, sendo cinco turmas de manhã e cinco à tarde e oferece ensino do sexto ao nono ano.

As instalações físicas dessa escola são precárias se comparadas às outras escolas do município. Tem três salas de aulas de tamanho adequado, sendo que duas são totalmente de alvenaria e uma delas tem parte de suas paredes de madeira e está bastante deteriorada, inclusive com piso em desnível, em diversos locais, dificultando o posicionamento das carteiras. Tem duas outras salas de tamanho reduzido e fora dos padrões desejáveis, com pequenos quadros negros confeccionados em madeira, com ventilação inadequada por contar apenas com uma janela em cada sala. A turma selecionada para essa pesquisa tem aulas em uma sala alugada que fica fora do prédio principal e que serve como sala de aula. Esta sala está situada a mais ou menos cem metros de distância do pátio da escola e, por falta de espaço próprio para isso, os alunos repartem o espaço com objetos que ficam guardados nessa sala, como mesas que não se usam mais, televisores que não funcionam, livros e materiais que não cabem na biblioteca ou que serão doados. Há ainda outro agravante: os alunos não têm

² IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
http://www.ipardes.gov.br/chama_ind.php?cod_ind=65&pag_ind=pdf/indices/idh_estados.xls

bebedouro, apenas a pia do banheiro e o banheiro em condições inadequadas de uso. A iluminação nessa sala também é bastante prejudicial para os alunos e o quadro negro é de madeira, o que dificulta bastante o trabalho. A locomoção dos alunos para essa sala é bastante difícil nos dias de chuva, molhando os alunos e seus materiais. E não há alternativas para acomodar os alunos nesses dias, forçando-os a percorrerem tal trajeto mesmo debaixo de chuva.

A escola conta, também, no pátio principal, com apenas um banheiro masculino e um feminino que é dividido entre alunos e professores. Possui uma cozinha pequena, com cerca de oito metros quadrados, o que dificulta bastante a produção de merenda para os alunos. A sala dos professores é de alvenaria, porém não dispõe de computador ou outros equipamentos que possam auxiliar na preparação de aulas. A biblioteca, tem poucos livros na sua coleção, tendo sido atingida por uma inundação há alguns anos com perda de grande parte do seu acervo e por ser de tamanho reduzido, aproximadamente vinte metros quadrados, não tem espaço para acomodar os alunos para estudos e pesquisas. A sala da pedagoga é de madeira, de espaço reduzido, insuficiente para atendimento aos pais e alunos. A secretaria e a direção dividem uma mesma sala.

A quadra da escola tem o piso bastante áspero e está fora do tamanho padrão, o que dificulta a prática de esportes. As refeições dos alunos são feitas em um pequeno pátio coberto com apenas duas mesas e que tem goteiras sobre elas, não podendo abrigar, pelo seu tamanho, todos os alunos para o lanche, ficando eles pelo pátio, onde se acumulam pratos e canecas, jogam lixo no chão, gerando um problema adicional para os funcionários encarregados pela limpeza que têm de recolher esse lixo depois do recreio (Imagens anexo 1).

Há na escola, por parte da direção, um zelo com a limpeza, com as pinturas e com as instalações, assim como com os reparos, porém a deterioração de cadeiras e carteiras, do piso, do forro das salas e das paredes e também dos muros que circundam o pátio causam uma impressão de sempre o estado geral da escola ser muito ruim.

O prédio da escola é cedido pela Prefeitura do município e está situado em um terreno de 1440 metros quadrados. A escola aguarda há onze anos a construção de um prédio novo, mesmo já estando de posse do terreno, porém aguardando do poder público estadual a construção da nova escola.

O bairro onde a escola está situada é um balneário que faz divisa com Santa Catarina e, conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola,

é composto basicamente por pescadores, comerciantes e caseiros, ou seja, famílias que cuidam e mantêm imóveis de proprietários residentes em outros municípios e que passam a temporada e feriados no litoral, sendo que a maioria das famílias recebe em média de um a três salários mínimos mensais e nível de escolarização não ultrapassa o ensino fundamental em cerca de setenta por cento do bairro (PPP, 2016, Mímeo).

Como os habitantes desse bairro são, em sua maioria, trabalhadores sazonais, dependem em muito, dos postos de empregos gerados pela temporada de verão, o que resulta, muitas vezes, em movimento de flutuação populacional, pois não havendo trabalho fora da temporada, as famílias migram para outras cidades gerando um grande número de transferências na escola.

Os alunos da zona rural, atendidos pela escola, moram cerca de setenta quilômetros de distância da escola, oriundos de quatro localidades — Cedro, Empanturrado, Descoberto e Riozinho. Esses alunos só podem frequentar o período da tarde, porque é o único horário em que a Prefeitura Municipal disponibiliza transporte escolar. Essas localidades, apesar de serem consideradas de zona rural, não têm as características desse tipo de classificação, pois não sobrevivem necessariamente da agricultura ou pecuária — cultiva-se o palmito e a mandioca, porém em pequena escala. A maioria dos moradores dessas comunidades vive da venda de mão de obra para plantio de pinus, trabalham como caseiros em sítios ou ainda vivem da pesca, pois estão ao entorno dos rios que desaguam na baía de Guaratuba.

Os alunos advindos da zona rural são atendidos no período da tarde, juntamente com outros que são do mesmo bairro em que a escola está inserida ou de adjacências. Porém, há um componente no período da tarde que vem criar uma situação que merece ser observada. Os alunos da zona rural são, em grande maioria, repetentes, multirrepetentes, com problemas de alfabetização e de indisciplina. Este quadro se repete nos demais alunos desse período, mesmo naqueles que moram no entorno da escola. Isso cria uma escola dual, no período da manhã há uma escola com maior rendimento e sucesso escolar e no da tarde outra, com grandes problemas.

3.2. Descrição do problema observado

Os dados referentes ao rendimento escolar de 2016 da escola em que a pesquisa se desenvolveu, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-, mostram que, no cômputo geral, turmas da manhã e tarde, o percentual de aprovação esteve em 75,77%, o percentual de alunos aprovados pelo Conselho de Classe – APC – foi de 22,34% e o índice de alunos reprovados por nota e frequência foi de 21,54%, com 2,69% de

abandono, o que já é uma situação preocupante se somarmos os percentuais de alunos aprovados por conselho e alunos reprovados que juntos remontam 43,88%, uma quantidade muito grande de alunos. Quando a esse dado adiciona-se os alunos que abandonaram a escola têm-se um percentual de 46,57% (Anexo 2).

No entanto, analisando a escola em dois turnos distintos, pode-se observar uma realidade um pouco mais difícil para o turno vespertino. Dos alunos matriculados nesse período, no ano de 2016, sem levar em consideração os alunos que pediram transferência, têm-se um total de 132 alunos e ao final do período letivo, 6 alunos abandonaram o estudo, o que dá um percentual de 4,55% de abandono. Desses alunos, 91 foram aprovados, um percentual de 71,97%, 35 alunos reprovaram, em um percentual de 26,52% e os alunos APC somam 25, perfazendo um percentual de 18,94%. Se somarmos os percentuais de alunos que reprovaram, que foram aprovados por Conselho de Classe e que abandonaram a escola, teremos um percentual de 50%, no período da tarde³. Para que se possa entender a extensão do problema como sendo um caso que se repete há algum tempo traz-se aqui os dados de 2015 sob o mesmo prisma de análise, com os seguintes números: dos 124 alunos matriculados, 78 foram aprovados, 30 alunos foram reprovados e 16 abandonaram os estudos. Ou seja, 37,1% de fracasso sem contar com alunos que foram aprovados por Conselho, dados esses que foram fornecidos pela direção da escola⁴.

Ao se fazer uma comparação entre os dois períodos vê-se que, em relação ao cômputo geral, os números do turno da manhã são bem menores. Dos 121 alunos matriculados em 2016, retirando os alunos que pediram transferência, 1 aluno abandonou a escola, o que dá um percentual de 0,83%, 100 alunos foram aprovados no total o que dá um percentual de 82,65%, sendo que 19 alunos foram aprovados por Conselho de Classe - APC, perfazendo um percentual de 15,71% e 21 alunos foram reprovados, somando um percentual de 17,36%. Nesse caso, somando-se os percentuais de alunos reprovados, aprovados por conselho e abandono, teremos um percentual de 33,90%. Ou seja, têm-se um percentual de fracasso de 33,9% do período da manhã, o que já é um percentual elevado, contra 50% do período da tarde, mostrando assim que a metade dos alunos desse período fazem parte do insucesso escolar².

³ Dados fornecidos pela Direção da Escola durante a Semana Pedagógica de vinte e quatro e vinte e cinco de Julho de 2017.

⁴ Dados fornecidos para essa pesquisa pela Direção da Escola por meio de um Edital de Resultado Final que fica afixado no mural da escola para conferência pela comunidade e por meio de um Relatório de Validação de Informações Rendimento Escolar.

Sem que se faça ainda uma análise mais acurada, pode-se perceber, durante o trabalho com os alunos do período da tarde, mesmo os que constam nas listagens de reprovados, que são sujeitos integrados em suas comunidades, que conseguem resolver problemas do seu cotidiano e que não apresentam, em sua grande maioria, defasagens cognitivas de aprendizagem. Mas, mesmo assim, alguns desses alunos são multirrepetentes, ficando, muitas vezes, dois ou três anos na mesma série. E isso leva a procurar entender quais são as causas desses resultados ruins quanto ao insucesso desses alunos na escola, principalmente ao se comparar os dois turnos, manhã e tarde.

O problema acima citado, que já se repetiu outras vezes em anos anteriores, vem sendo assunto dos Conselhos de Classe e Reuniões Pedagógicas há alguns anos, sem que se consiga chegar a um denominador comum, não somente sobre as suas causas, como sobre as soluções possíveis que possam vir a minorar esse fato. Esses problemas criaram, após anos de repetição, uma cultura na escola que leva, muitas vezes, a encarar esse fato como ‘normal’ dentro do processo da própria escola, criando um estigma para com os alunos do período vespertino que são encarados como repetentes, desinteressados, fracos, relapsos quanto as suas tarefas – os alunos do período da tarde não fazem tarefa, posto que saem de casa antes do meio dia e chegam em casa por volta das dezenove horas -, são acomodados e pouco participativos nas aulas. Cria-se, assim, uma baixa expectativa quanto a esses alunos de que serão, na sua maioria, reprovados, logo ao iniciar o ano, fundamentando, nos professores o uso de metodologias diferenciadas para os dois turnos que implicam, via de regra, em um processo de facilitação pedagógica, para os alunos do período vespertino, com a justificativa de que esses não conseguiriam acompanhar os conteúdos que são trabalhados com os alunos da manhã.

Com isso instituiu-se um círculo vicioso de aulas com pouco aprofundamento, alunos que pouco aprendem, desinteressados e que pouco participam, com grande índice de reprovação e desistência e novos números de insucesso, seja nas notas, seja no grau de aprendizado, penalizando-os novamente pelo processo em que estão inseridos, sem que haja uma proposta que possa resolver esse problema. Porém deve-se destacar aqui que todo esse processo, conteúdos esvaziados, alunos com insucesso e níveis altos de reprovação e desistência, não se dá de forma proposital e sim como reflexo um do outro, muitas vezes em busca de uma solução, sem que se aprofunde no estudo das causas que levam esses fatores a ocorrerem.

A presente pesquisa buscou considerar alternativas para tratar o problema acima descrito. Para isso se pretendia o envolvimento dos professores, principalmente de Língua

Portuguesa e da Equipe Pedagógica da escola para se pensar em uma mudança que envolvesse o maior número de professores, por se tratar de um problema abrangente e não apenas de uma disciplina. Porém, isso não aconteceu como se pretendia, com exceção de participações pontuais de uma professora de Língua Portuguesa e de outra professora de Geografia, enquanto a própria Equipe Pedagógica limitou-se a dar assistência quando solicitada, mas em momento algum se envolveu na busca de soluções ou no apoio direto a essa pesquisa.

A pesquisa inicialmente teve como objeto o estudo dos letramentos locais, de como esse letramento que está nas comunidades é aproveitado, ou não, na escola, quais são os resultados do não aproveitamento desses letramentos no desempenho dos alunos e quanto podem influenciar no seu aprendizado e, portanto, no sucesso dos alunos. Propôs-se a seguir estudar uma tendência pedagógica que desse conta da necessidade de incluir os letramentos dos alunos no trabalho com os conteúdos escolares, por meio de um planejamento de atividades, mantendo os conteúdos escolares e o propósito da escola de trabalhar o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, de modo a garantir, assim, o sucesso do aluno, evitando, dentro do possível, sua desistência diante do quadro de repetidos insucessos.

A proposta de se fazer um planejamento que desse conta de unir os letramentos que os alunos trazem de suas comunidades, de seus lares, com os conteúdos escolares, obteve embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na Didática de Gasparin, pois entende-se que seja possível, assim, levar em conta os saberes dos alunos, partindo desses para a elaboração de abordagens para os conteúdos que a escola tem como currículo. Acreditando que esse método poderia dar conta do objeto de estudo da Língua Portuguesa que é o discurso enquanto prática social.

3.3. Ações realizadas

Para que o trabalho se efetivasse na forma e na intencionalidade político-pedagógica explicitadas, atendendo as particularidades de um planejamento específico de Língua Portuguesa e que pudesse abranger os professores, principalmente dessa disciplina, se fez necessário adotar uma linha de pesquisa que possibilitasse uma ação investigativa e que permitisse intervenções nesta realidade.

A classificação dessa investigação, partindo do que diz Suassuna, é de uma pesquisa qualitativa, no sentido de que, nessa maneira de pesquisar, o pesquisador deve trabalhar com a multiplicidade de dimensões, lançar possibilidades de explicação da realidade e que mesmo uma possível categorização de dados não esgota a análise, que “o rigor de uma pesquisa dessa

natureza não se mede apenas por comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados” (SUASSUNA, 2008, p. 348). Afirma Suassuna que, no caso da abordagem qualitativa

O pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações as correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada (SUASSUNA, 2008, p. 348).

Para essa pesquisa lançou-se mão da metodologia da pesquisa-ação, classificação, baseada nos conceitos de Tripp que explicita que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. (TRIPP, 2005, p.445). Ou ainda, conforme aponta Antônio Carlos Gil sobre a pesquisa-ação, dizendo que esse modo de pesquisa

tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático. Diferentemente da pesquisa tradicional, não visa obter enunciados científicos generalizados, embora a obtenção de resultados semelhantes em estudos diferentes possa contribuir para algum tipo de generalização (GIL, 2010, p.42 – 43).

Com essa proposta de pesquisa pretendeu-se, então, que os resultados obtidos viessem modificar, principalmente, a prática em sala de aula, criando juntamente com o corpo docente e principalmente com os professores de Língua Portuguesa, um novo olhar sobre os planejamentos e as abordagens dos conteúdos, inicialmente, do período da tarde, mas tendo a pretensão de que essas práticas se estendam, também, para todo o fazer da escola, posto que incluir o aluno, seus letramentos e seus conhecimentos da prática social inicial deve ser o ponto de partida para todo o pensar pedagógico da escola. Porém, não se conseguiu, em um primeiro momento que os professores participassem da pesquisa como o almejado. E esse trabalho entende que esse posicionamento está dentro de um contexto da própria pesquisa-ação, como aponta Tripp, ao dizer que “Infelizmente, não é possível, de saída, dizer como as pessoas participam de um projeto, porque isso dependerá de seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares” (Tripp, 2005, p.454).

Para atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, fez-se necessário, a priori, um reconhecimento de quais são os letramentos que fazem parte do cotidiano dos alunos, quais

são as prioridades desses sujeitos quanto à escolaridade e seus usos nas suas comunidades, para que então, fosse possível propor um trabalho para minorar as condições já postas, entre o letramento escolar e o letramento que esses alunos trazem e prestigiam. Para que se pudesse fazer esse reconhecimento, inicialmente foi aplicado, no mês de março de 2017, um questionário com os alunos da turma a ser trabalhada, em uma atividade de sala de aula para serem levantadas as bases para análise tanto dos letramentos, quanto de algumas das condições sócio econômicas desses estudantes (modelo no Anexo 3). Em um outro momento, mês de junho de 2017, foram realizadas algumas entrevistas com dez alunos. Essas entrevistas destinadas a saber quais eram as atividades que esses alunos exerciam fora da escola, em casa, na igreja, na rua, com os amigos e que envolvessem a escrita de alguma forma. Como os temas eram variados e as questões a serem formuladas dependiam das atividades de cada aluno, não houve uma preparação de questões fechadas para a entrevista, mas apenas a questão norteadora de descobrir quais eram os letramentos desses alunos e quais eram as funções que os mesmos exerciam fora da escola.

A partir, portanto, dessa análise dos alunos e seus letramentos e do suporte teórico metodológico, já apresentado acima, propôs-se um Plano de Trabalho Docente, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e da Didática de Gasparin, (Anexo 4), que trazem em seu bojo a potencialidade de unir o letramento que os alunos trazem de suas comunidades, que são importantes para a sua vivência nesses ambientes, de seus conhecimentos prévios e do letramento que a escola exige para que esses alunos possam entrar em contato com os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que são importantes para que eles possam atuar de forma eficiente e crítica no discurso que permeia a sociedade, fazendo parte desse diálogo, não como expectadores, mas sim como partícipes.

O Plano de Trabalho Docente (PTD) foi construído no final do segundo bimestre, mês de junho, quando todos os levantamentos sobre os alunos da referida turma já tinham sido realizados e analisados. Ele foi apresentado à Equipe Pedagógica da Escola como substituição ao PTD convencional. Foi também apresentado aos outros professores de Língua Portuguesa, deixando para esses professores a oportunidade de aplicarem, também em suas turmas um planejamento a partir das mesmas premissas que as deste projeto, respeitando suas turmas e suas práticas.

3.4. Os letramentos dos alunos

O questionário para levantamento dos letramentos dos alunos e suas relações com a escola e com o conhecimento, citado anteriormente e constante no Anexo 3, foi aplicado na

segunda semana do mês de março de 2017, com a turma a ser trabalhada e posteriormente aplicou-se em todas as turmas do período vespertino a pedido dos outros professores de Língua Portuguesa da escola. Para esse fim o questionário consta de vinte e oito perguntas divididas em três temas. O primeiro tema consta de treze perguntas e questiona sobre a constituição do sujeito, raça, cor, idade, constituição familiar e escolaridade dele e de sua família e tem a intenção de conhecer as condições do aluno quanto a sua história, suas origens, sua religião, seu histórico familiar, posto que isso é, muitas vezes, fundamental para sabermos sobre suas atitudes dentro da sala de aula. O segundo tema consta de sete questões e versa sobre as relações dos alunos com a escrita e como ela se apresenta na sua vida e na vida da família. Com essas perguntas procura-se investigar diretamente os letramentos dos alunos, quais são os contatos com a escrita que ele tem fora da sala de aula, de maneira geral, sem adentrar em detalhes de como ela se dá, mas sim o que esse aluno faz no seu cotidiano que tenha ligação com a escrita, de forma espontânea. Por último, o terceiro tema contém oito questões e pergunta sobre a vida escolar do aluno, seus entendimentos quanto a escola e o conhecimento a partir dela e quais são as perspectivas pessoais de cada um quanto ao conhecimento na sua vida, procurando entender qual é a visão do aluno sobre o conhecimento com que se depara na escola e como ele o entende, procurando saber também, sobre as perspectivas desse aluno quanto ao lugar que esse estudo ocupa na sua projeção de futuro.

O momento de aplicação desse questionário se deu com bastante curiosidade e participação dos alunos, com questionamentos por parte deles sobre o porquê das questões e de troca de experiência entre eles e também com o aplicador. Os professores das disciplinas que ministravam aulas no momento da aplicação saíram da sala e deixaram que os alunos respondessem com liberdade, todas as questões colocadas em pauta. Todos os alunos presentes responderam, sem que houvesse nenhuma negativa de respostas ao questionário.

O resultado do questionário foi bastante satisfatório e revelou algumas características dos alunos e de seus letramentos que vieram a nortear de forma bastante significativa a produção do PTD do terceiro bimestre e também a escolha das atividades a serem realizadas a partir dele.

Com a aplicação do questionário na turma do oitavo ano do período vespertino, pode-se saber que os alunos dessa turma, dos vinte e sete matriculados e frequentando na data da aplicação do questionário, têm a idade variando entre doze e dezesseis anos, sendo que a maioria deles tem treze anos, dois na idade de dezesseis anos, quatro com quatorze anos e dois com quinze anos, ou seja, quatro alunos em distorção idade/série, sendo que quatro dos

alunos tinham doze anos na data. Uma turma com alunos que trazem um histórico de reprovação na sua vida escolar, sendo alguns multirrepetentes.

São alunos oriundos da educação pública, exceto um. Quinze deles, protestantes, a maioria residindo com pai e mãe ou mãe ou ainda só com o pai. Há um caso de aluno vivendo com avós e um aluno que reside com avô, tio e tia.

Uma questão de grande importância para conhecer a escolaridade da família desses alunos, solicitava a eles que classificassem a escolaridade de seus familiares, mostrando, nesse quesito, que a maioria deles, com algumas variações quanto aos avôs e avós, provêm de lares com baixa escolaridade — ensino fundamental de 1º ao 5º ou de 6º ao 9º e poucos registaram que os pais tinham ensino médio completo, o que demonstra que muitas vezes esses alunos já ultrapassaram os pais em nível de estudo e, portanto, pouco auxílio podem receber nas suas tarefas que devem estar além do conhecimento adquirido pelos pais. Isso dá também uma visão de quais são as relações desses alunos com o conhecimento que a escola tem como parâmetro, mas não exclui a questão dos letramentos que possam usar em sua casa, próximo item do questionário.

Em relação às outras sete questões do questionário que buscavam entender como são as relações desses alunos com a escrita fora do âmbito escolar, chegou-se a algumas conclusões interessantes e que trazem reflexões sobre quem são esses alunos. Questionados sobre quais atividades ocupam a maior parte de seu tempo, com exceção de dois deles, todos passam esse tempo na internet, participando principalmente das redes sociais, atividades essas que são inteiramente ligadas à escrita e, mais ainda, à produção de textos dos mais variados gêneros. Outro quesito da mesma questão, que foi apontado como sendo atividade de grande procura nos momentos livres e que está indiretamente ligado à escrita, é a música. Vinte alunos dos vinte e sete entrevistados passam seus momentos livres ouvindo música. Na questão sobre o gosto pela leitura e aí apresenta-se uma leitura um pouco mais formal, pois entende-se que nesse caso é a leitura de um objeto físico, livro, jornal, revista entre outros, a resposta dos alunos surpreendeu, pois dezesseis dos alunos, ou seja, a maioria deles, respondeu que lê sim e apontaram leituras de gibis, revistas e livros como sendo usual para eles. Isso demonstra que esses alunos são leitores em suas casas e têm, de uma outra forma, acesso a materiais de leitura como os apontados por eles.

Ainda na seção de perguntas que buscavam entender o letramento dos alunos havia uma indagava de quais atividades da vida pessoal que necessitavam de leitura e escrita eles participavam. As respostas foram variadas e eles deviam marcar quais eram elas – questão dezoito do questionário. Nenhum dos alunos deixou de marcar pelo menos uma daquelas

respostas, na maioria dos casos eles marcaram mais que cinco das respostas, anotando que em casa participam de atividades como verificar a data de vencimento dos produtos que compram, ler manuais antes de usar ou instalar aparelhos eletrônicos, ler bulas de remédios, deixar bilhetes com recados para alguém da casa; oito alunos anotaram que escrevem diários pessoais e outros oito alunos escrevem histórias, poesias ou letra de música de sua autoria. Isso demonstra que, além de lerem tanto por meios das redes sociais como por meio de gibis, revistas e livros, ainda escrevem nas suas casas em tarefas do cotidiano e também mantêm diários pessoais, tendo assim escritas de maior fôlego e com certa assiduidade, ou seja, são alunos letrados, participam de eventos de letramento, em suas igrejas e no convívio com suas famílias.

A última parte desse questionário que procurava entender as relações dos alunos com a escola e com os estudos, vem corroborar com a hipótese de que esses alunos mantêm com a escola uma relação de distanciamento, apesar de muitas vezes repetirem o discurso da importância da escola na vida das pessoas. Ao serem questionados sobre o que mais gostam na escola, os alunos responderam que são os amigos, as aulas vagas⁵, o recreio, nada, e alguns deles responderam que gostam das aulas de Educação Física e Arte. Porém, quando questionados sobre o que menos gostam aí, sim, aparecem as disciplinas como Matemática, Inglês, História, Geografia e assim, por diante – o fato da disciplina de Língua Portuguesa não aparecer nas respostas, pode ser um indicativo de que ela está em um termo médio de importância, posto que não aparece também nas preferências dos alunos - sendo que em alguns casos os alunos foram mais genéricos e responderam que não gostam das “aulas”, sendo que em dois casos responderam que não gostam de “vir pra escola”.

E na mesma seção, duas questões vêm apontar a necessidade de se repensar as atividades destinadas a esses alunos, posto que, ao atender os alunos que são oriundos da zona rural, não se pode esperar que eles cumpram atividades extraclasse em suas casas – tarefa de casa –, pois, ao serem questionados sobre a hora em que saíam e a hora em que chegavam em casa, evidenciou-se o tempo que esses alunos passam fora de suas residências em função do deslocamento até a escola. Nessas questões aparecem treze alunos com respostas que mostram que saem de casa por volta das onze horas da manhã e retornam por volta das dezenove horas, ficando envolvidos, portanto, oito horas com a escola, o que demonstra que eles têm menos tempo para quaisquer outras atividades escolares, pensando que são filhos de trabalhadores e, na sua maioria, auxiliam os pais em casa.

⁵ Aulas em que o professor está ausente e os alunos ficam ociosos ou são atendidos pela pedagoga da escola.

Nas entrevistas realizadas com dez alunos a partir de um levantamento aleatório em sala e com conversas sem um planejamento de perguntas prévias, observou-se que os alunos ajudam a família nas tarefas do lar e que participam de atividades como compra de supermercado, pagamento de contas em banco, idas ao médico e também participam na igreja, seja católica ou evangélica. No caso de evangélicos, dois alunos são músicos e já estão participando, mesmo que esporadicamente, de alguns cultos; essas participações esporádicas se devem ao fato de ainda não conhecerem todo o hinário, livros de músicas da igreja e, portanto, ainda não poderem integrar o grupo de músicos da sua comunidade. Os dois têm o pai músico da igreja que os encoraja a estudar música. Os dois alunos tocam violino, conhecem os métodos de educação musical e a leitura de partituras. Três dos alunos entrevistados quando questionados se escreviam algo em suas casas responderam que escreviam letras de RAP, mas que guardavam para si, pois tinham vergonha de apresentar para outras pessoas; dois outros disseram que escrevem histórias no celular, mas que não costumam guardar, pois eram histórias “bobas”.

As respostas desses alunos vêm, de alguma forma, confirmar o que foi afirmado anteriormente: que esses jovens têm seus letramentos em suas comunidades, em seu cotidiano que não são considerados pela escola, talvez por desconhecimento, não sendo levados em conta quando da elaboração dos planejamentos de aulas e mesmo nas aplicações de atividades, não lhes oferecendo qualquer oportunidade de mostrar seus saberes excluindo-os enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, tratando os objetos a serem aprendidos de modo desvinculado, sem relacioná-los a sua realidade .

Portanto, para dar conta de trazer esses letramentos para o âmbito escolar, criar condições desses alunos se verem nas atividades que irão realizar, trabalhar para resolver problemas que são importantes para eles, ao mesmo tempo apresentar para eles o conhecimento dos conteúdos que são especificidade da escola, levando-os ao conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, tentando fazer isso de maneira crítica e consciente, produziu-se o Plano de Trabalho Docente descrito anteriormente e aplicou-se no terceiro bimestre do ano letivo de 2017, com posterior análise dos resultados dessa aplicação.

3.5. Aplicação do Plano de Trabalho Docente

A aplicação do Plano de Trabalho Docente (Anexo 5), elaborado para essa pesquisa, teve início no dia vinte e seis de julho, quarta-feira, primeira aula do terceiro bimestre. O planejamento foi elaborado com objetivo específico de trabalhar com o texto persuasivo, o uso de argumentações, os recursos persuasivos, verbos no imperativo, linguagem verbal e não

verbal, uso de adjetivos, intertextualidade e a oralidade. Somado a isso, trazia em sua concepção o trabalho com o letramento dos alunos, seus conhecimentos e, também, a concepção histórico-crítica, a qual dava embasamento para todo o planejamento. Conforme o planejado, iniciamos o bimestre a partir do levantamento da realidade social.

Nesse dia a turma do oitavo ano B, período vespertino, tinha apenas uma aula de Língua Portuguesa, a segunda aula do horário, com início às 13:50 e término às 14:40 horas. No início dessa aula, para fazer o levantamento da prática social inicial, retomei com os alunos uma conversa que tivemos anteriormente, no mês de junho, quando eles foram questionados sobre o porquê de terem tantos problemas com nota e aprendizado na escola. Ao retomar a conversa, os alunos confirmaram que o problema maior da turma era a indisciplina. Perguntei, então, se eles conseguiam identificar as causas dessa indisciplina. Os alunos, prontamente, responderam que as causas eram por eles serem jovens, estarem com os “hormônios à flor da pele”, por terem muita disposição e não conseguirem, por isso, ficar muito tempo parados, sentados na cadeira, fazendo tarefas isoladas e, também, porque as aulas, na sua maioria, eram monótonas, repetitivas e não despertavam o interesse deles. Durante a conversa com os alunos propus que fizéssemos, então, algo que pudesse resolver esse problema, em Língua Portuguesa e que juntos encontrássemos a solução para a indisciplina deles, já que ela era a responsável pelo problema de aprendizagem, o que foi aceito pelo grupo.

No encontro do dia vinte e sete de julho, que teve duas aulas, sendo uma aula no horário de 13:00 horas até às 13:50 e outra aula de 15:45 até às 16:35, solicitei aos alunos que reunissem as respostas dadas e os argumentos apresentados por eles, na aula do dia anterior, em um breve texto. Reuniram-se em seis grupos e montaram seus textos, após realizarem algumas discussões dentro dos grupos. Os argumentos apresentados foram: falta de aulas “legais” com trabalhos em grupos, motivadoras, interessantes; excesso de aulas baseadas apenas em cópias do quadro ou mesmo de livros; a “mesmice” da abordagem metodológica por parte do professor; falta de atividades de produção de trabalhos com cartazes, teatros, ou mesmo alguns passeios. Foram, também, bastante críticos consigo mesmos ao dizerem que atrapalham as aulas dos professores com “bagunça” e desordem de vários gêneros, como conversas paralelas, gritos, risadas e pelo fato de andarem pela sala durante as explicações dos professores. Outro argumento apresentado nos seus textos foi o fato de se conhecerem há muito tempo e também por estarem “bem na idade” de namoro e isso ocorrendo dentro da sala. Segundo sua fala “por haver muitos casos de alunos e alunas “ficando” dentro do grupo”. Considerei o debate e a produção textual, como previsto no meu planejamento, uma atividade

avaliativa de oralidade e escrita com valor de um ponto, como nota do bimestre. Ao final da aula, fizemos uma pausa para conversarmos e propus, para a aula seguinte, a confecção de cartazes sobre o tema dos dois encontros e sobre os pontos levantados sobre a turma.

No dia vinte e oito de julho, sexta-feira, as aulas com a turma do oitavo B se deram, como é do calendário, das 15:45 horas às 17:25, sendo, então, as duas últimas aulas do período e, por conseguinte, da semana. Nessa aula, como já havia proposto aos alunos, iniciamos a confecção de cartazes que abordassem suas reflexões sobre si mesmos. Depois de algumas propostas, chegamos à conclusão de que seria mais interessante, para sintetizar as suas conclusões, que eles produzissem cartazes apontando os pontos positivos e negativos da turma.

A tarefa foi iniciada e os alunos se reuniram em sete grupos. Para os cartazes, cada grupo deveria elencar duas vantagens e duas desvantagens da turma e deveriam transformar isso em um cartaz que seria exposto na sala de aula. Nessas duas aulas, os alunos iniciaram a confecção dos cartazes, elaborando inicialmente os rascunhos e os planos do que deveriam fazer. Alguns deles, ao terminar as aulas, já estavam com os cartazes bastante adiantados. Para esse trabalho foi disponibilizado papel kraft em rolo e pincéis nas cores azul, preto, vermelho e verde.

A aula do dia dois de agosto, quarta-feira, foi quase toda utilizada para uma palestra do destacamento da Polícia Escolar da Polícia Militar da cidade que veio abordar o assunto da violência no entorno da escola. Nos minutos restantes da aula, aproveitei a fala do Sargento que proferiu a palestra e conversei com os alunos sobre os conceitos de ética e como ela deve funcionar no nosso cotidiano. Foi uma aula proveitosa, pois eles puderam tirar algumas dúvidas sobre condutas em sala de aula. E o dia seguinte, três de agosto, foi reservado para “Formação em ação” na escola, evento da SEED, sendo os alunos, dispensados das aulas.

No dia quatro de agosto, sexta-feira, os alunos usaram o espaço das duas aulas para concluírem os cartazes que haviam iniciado em vinte e oito de junho. O resultado foi satisfatório, pois todos os grupos conseguiram elaborar o que foi proposto e em nenhum momento, pela primeira vez com essa turma, houve a pergunta sobre o quanto valia aquela tarefa, pois não foi dito para eles que seria atividade avaliativa, apenas que deveriam fazer para complementarem o que tinham dito sobre eles mesmos⁶. E ao final da atividade, os

⁶ Tomou-se como procedimento não informar os alunos sobre os valores das atividades, mesmo eles sabendo que essas valeriam pontos, pois conhecem os procedimentos de notas da escola e sabem que ao todo o bimestre deve fechar com dez pontos de atividades feitas e recuperadas. Porém, por questões metodológicas que serão embasadas na seção de análise das avaliações, os valores das atividades não eram mencionados, somente no caso dos alunos perguntarem, aí sim, o valor das atividades seriam ditas.

cartazes foram afixados na parede da sala, pelos próprios alunos. Apenas um aluno não fez essa atividade e a ele foi disponibilizada a oportunidade de fazer o cartaz em casa e trazer nas próximas aulas. E assim, com essa atividade, foi encerrada a primeira unidade do planejamento: O texto persuasivo e seu uso na escola (cartazes no Anexo 6).

A aula do dia nove de agosto, quarta-feira, foi usada para preparar os alunos para assistirem ao filme “O triunfo: a história de Ron Clark”. Ron Clark é professor temporário em uma escola de 1º grau em Aurora, Carolina do Norte no ano de 1994 e logo no primeiro dia de trabalho demonstra uma rara sensibilidade no trato com os seus alunos. Quatro anos depois a sua turma é, pela quarta vez consecutiva, a primeira colocada no município. Mas Ron Clark quer mais para a sua carreira e vai para Nova York, mesmo sabendo do desafio que o aguarda, que é sobreviver numa cidade grande. Ron pretende ser professor no Harlem, mas todos o avisam que ele tem a “cor errada” e que não será aceito. Ele tenta inutilmente conseguir emprego de professor e para ter alguma renda emprega-se como garçom. Ao passar na porta de uma escola no Harlem, Ron vê um professor se atracando com um aluno. O professor pede demissão e Clark consegue o emprego. E assim ele começa a trabalhar com a pior turma da escola. Ron Clark, atuando nessa turma, com as suas metodologias inovadoras, irá transformar a vida dos seus alunos, fazendo deles alunos de sucesso. A conversa com os alunos do oitavo B girou em torno das diferenças entre o sistema educacional americano e o nosso e das questões raciais e sociais que envolvem o filme, posto que a trama do mesmo se dá em um bairro pobre e de maioria negra na cidade de New York. Os alunos ficaram muito contentes com a proposta de ver o filme, mesmo a sessão de “cinema” ocorrendo dentro da própria escola, na sala do sétimo ano.

Na quinta-feira, dez de agosto, havia sido marcada com antecedência uma reunião de pais, alunos e professores com a turma do oitavo ano B para entrega dos boletins. A reunião foi bastante tensa, com pedidos de apoio aos pais no diz respeito aos estudos em casa, uso de uniformes e de celulares e o assunto principal da reunião foi a indisciplina dos alunos e o insucesso deles em relação às notas, posto que poucos deles tinham conseguido tirar todas as notas acima da média, constando, portanto, uma grande quantidade de alunos em situações de risco de reprovação. Os alunos ouviram calados e os pais que ali estavam deram razão para a escola e seus argumentos. Nem todos os pais compareceram à reunião.

No dia onze de agosto, uma quinta-feira, levei os alunos para a sala do prédio principal, onde funciona o sétimo ano B, para assistirmos ao filme “O triunfo” que havia sido anunciado para eles na aula de nove de agosto. Levei-os para essa sala, pois além de ter tomadas elétricas melhores que a da sala original do oitavo ano, ainda possui cortinas em

todas as janelas, o que favorece a diminuição da claridade da sala. Troquei a terceira aula que daria para o nono ano com a professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês e, pude assim, ficar com meus alunos do oitavo ano das 14:40 horas até as 17:25 horas, três aulas.

Os alunos gostaram da mudança de sala e da atividade de assistirem a um filme. E o que mais chamou a atenção deles, logo no início da aula, foi o fato do professor ter levado para a sala a própria aparelhagem para passar o filme – data show, caixa de som e notebook. Instalei, com a ajuda deles, os aparelhos, ouvindo os comentários sobre cada um dos itens instalados.

Antes de iniciar a exibição do filme, no momento em que eu estava preparando para lembrarem o que havíamos conversado sobre a história, houve uma intercorrência com uma aluna que tem problemas sérios de comportamento e, naquele momento, não parava de rir alto, atrapalhando minha fala que se iniciava. Chamei sua atenção e continuei a fala, não sendo mais necessário que repreendesse a aluna em questão. Após esse momento, deu-se o início do filme e todos os alunos prestaram bastante atenção, comentando uma ou outra cena de maior impacto ou importância, principalmente quando se referia aos alunos do Sr. Ron Clark.

Nesse dia tivemos um recreio de 40 minutos por ser o “Dia do Estudante” e haver distribuição de lanche especial, porém com trinta minutos de recreio os alunos vieram pedir para voltássemos para a sala para terminarmos de assistir ao filme. Voltamos logo em seguida e assim usamos as duas últimas aulas para finalizar o filme e podermos fazer alguns comentários sobre ele ao final da última aula. Os comentários foram bem proveitosos, pois os alunos conseguiram observar a mudança que ocorreu na vida estudantil e, em alguns casos, na vida particular dos personagens e a mudança de atitude na sala de aula.

Como conclusão da atividade de assistir ao filme “O triunfo”, propus, na aula de dezesseis de agosto, uma quarta feira, que os alunos fizessem um exercício de análise do filme, fazendo comparações entre a realidade deles e o filme sob três aspectos: a escola do filme, quanto a sua constituição física, a conduta dos alunos em sala e a metodologia do professor Ron Clark. Para isso deveriam produzir um texto escrito individual.

Assim que a proposta foi feita e comecei a recordar algumas cenas do filme, os alunos começaram a recordar, também, as cenas, lembrarem nomes de personagens e falas, nomes das escolas, dos bairros e das cidades que apareceram no filme e com isso iniciaram a produção do texto solicitado. Porém, por termos nesse dia apenas uma aula, a maioria solicitou para terminar a produção em casa. Passei, então, para eles o endereço do filme no *Youtube* para que pudessem, se necessário, assisti-lo em casa novamente. Apesar da atividade

ter o valor de dois pontos, os alunos não perguntaram em momento algum, novamente, qual seria o valor da atividade proposta, apenas se envolvendo na realização da tarefa.

Nas duas aulas do dia dezessete de agosto, quinta-feira, dispus os alunos em nove trios. Distribuí para eles papéis sulfite contendo uma anotação referente a um lugar onde deveria haver regras a serem seguidas — hospital, trânsito, casa, escola, igreja. Os locais se repetiram para alguns grupos. O trabalho dos alunos era identificar quais eram as regras que deveriam ser seguidas nos locais mencionados nas folhas. Terminada a anotação dessas regras, cada grupo deveria dizer para o grande grupo quais eram as regras por eles levantadas e os demais iriam discutir se deveriam inserir mais regras nas listas de cada trio, ou suprimir caso não concordassem. Os alunos realizaram a tarefa e participaram das leituras, opinando nas listagens dos seus colegas, discutindo a importância ou não de algumas regras anotadas por eles. Tudo isso se deu sem que os alunos perguntassem novamente se haveria algum valor de nota para essa tarefa, apesar de valer um ponto. Com essa atividade se encerrou a unidade dois do planejamento: Os letramentos e a apropriação dos conhecimentos escolares.

Nesse dia, sentindo a necessidade de fazer alguns movimentos em favor da topofilia da sala e da melhoria das condições dos alunos, combinei com eles para que mudássemos a sala de aula, descendo as mesas do laboratório de informática que estão guardadas na sala e estavam umas sobre as outras, criando um ambiente de depósito, pois as mesas estavam postas de duas em duas e a de cima estava com as pernas viradas para cima. Distribuímos as mesas pela sala, tirando as que estavam em cima e levando para ficarem encostadas nas paredes, criando assim um novo espaço, permitindo aos alunos que usassem as mesas no caso de trabalhos em equipe ou se necessitassem de espaço maior para produção de cartazes. Nesse mesmo dia levei para a sala um bebedouro de água mineral e uma toalha de mesa, colocando-o sobre uma das mesas e disponibilizando copos descartáveis para tomarem a água. A chegada do bebedouro tornou-se um acontecimento, com alguns alunos correndo para prepararem o lugar onde ele ficaria e comentando o fato de haver uma toalha e uma cobertura para o galão de água — uma ‘roupinha’, segundo os alunos. No dia vinte e três de agosto, quarta-feira, cheguei na sala de aula e me surpreendi com o fato dos alunos terem tomado a iniciativa de reporem a água no bebedouro da sala com a água gelada do bebedouro da escola. Um dos alunos tinha trazido na terça-feira o galão cheio novamente.

Nesse dia propus aos alunos a produção de um convite com características de texto persuasivo, convidando colegas do nono ano para assistirem ao filme “O triunfo”, cujo texto deveria elogiar o filme, chamando a atenção deles para o mesmo. A sessão de filme se daria na Igreja da Paz que possui um espaço e um conjunto de multimídia, o que se assemelhou,

para os alunos como uma sala de cinema, sendo para muitos, a primeira vez que tiveram essa experiência. A igreja se localiza no centro da cidade e o evento foi agendado para o dia primeiro de setembro. A seção seria seguida de um debate sobre os mesmos aspectos que o oitavo ano já havia abordado em seus textos: A escola, os alunos e a metodologia do professor. Porém, nesse caso seria uma atividade oral, conduzida por eles, com a mediação do professor e com a participação do nono ano. No convite, então, deveriam constar todas essas observações e deveria se aproximar ao máximo do texto de persuasão.

No início os alunos tiveram certas dificuldades em adequar o texto sem cair simplesmente no convite pontual do evento. Porém, assim que um deles conseguiu resolver o problema do texto e espontaneamente o leu em voz alta, os outros começaram a elaborar os seus textos e assim fizeram os seus rascunhos. Essa atividade foi realizada em duplas e teve o valor de dois pontos.

As duas aulas do dia vinte e quatro de agosto foram usadas para que os alunos terminassem os seus textos de convite para o nono ano, incluindo a apresentação visual. Assim que terminaram a atividade e me entregaram os textos, chamei a atenção deles para o fato que vinha se repetindo em todas as atividades feitas até o momento, o fato deles não mais perguntarem sobre o quanto valiam as atividades e disse que isso me mostrava que as atividades tinham significado e que eram planejadas para determinado fim e que eles estavam envolvidos por elas, sentindo a importância de realizá-las. Eles ficaram felizes com a minha observação e fizeram alguns comentários positivos sobre essa atitude. Disseram que nem estavam pensando nisso enquanto trabalhavam. Por isso mesmo propus trazer na aula seguinte, uma tabela de atividades e notas para ficar exposta na parede da sala, para que eles pudessem ter acesso às suas notas. Os alunos formaram uma comissão de cinco pessoas para que, na última aula, fossem entregar para o nono ano os convites para o filme.

Na aula do dia vinte e cinco de agosto, sexta-feira, preparamos uma série de perguntas para que pudéssemos conhecer quais eram as maiores e os mais corriqueiros atos indisciplinados que as turmas realizavam, inclusive o oitavo ano. Essas perguntas iriam fazer parte de um questionário a ser aplicado por eles mesmos com as turmas do período da tarde. Reuniram-se em grupo e cada grupo elaborou várias perguntas. Ao final do trabalho, sistematizei no quadro as questões elaboradas e chegamos a vinte e duas questões em um questionário, com as alternativas: sempre, quase sempre, de vez em quando e nunca (Anexo 7).

No dia trinta e um os alunos foram aplicar os questionários, já que devido à paralisação de 30 de agosto não tivemos aula nessa data. Os alunos montaram comissões de

três alunos para cada turma. Essas comissões foram até as salas de aula e, sem a minha intervenção, aplicaram os questionários e ao voltarem responderam ao questionário juntamente com a sua turma.

É importante frisar as reações dessas comissões assim que voltaram. Todos fizeram considerações de como se deu a aplicação nas turmas, mas o relato mais interessante foi da comissão que foi até o sexto ano C. Os alunos relataram que os seus colegas do sexto C “não paravam de falar nem um minuto” e que “nem ouviram o que eles estavam explicando sobre as questões”, que arremessaram giz neles e que foram ignorados e que, portanto, acreditavam eles que os alunos responderam “de qualquer jeito as questões”.

Nesse mesmo dia os alunos fizeram a rescrita do texto-comentário sobre o filme “O triunfo”, sendo que essa rescrita também serviu como recuperação paralela da atividade⁷. Um caso deve ser frisado sobre essa atividade: uma aluna me entregou o texto inicial copiado da internet. Chamei-a, mostrei para ela o site de tinha sido copiado o texto e solicitei outro de sua autoria. A aluna reconheceu que havia plagiado e se esforçou para escrever um texto próprio. Isso demonstra que houve uma conscientização sobre a importância da atividade.

A Direção da escola prontamente disponibilizou o transporte escolar para que no dia primeiro de setembro pudéssemos nos deslocar, com as turmas do oitavo e nono ano, para a Igreja da Paz, centro da cidade, local onde iríamos assistir ao filme. Fui auxiliado por uma funcionária da secretaria, posto que não seria possível retirar nenhum outro professor da escola para acompanhar as turmas neste evento – as duas turmas juntas somaram quarenta e cinco alunos. Saímos da escola às 13:30 horas e voltamos às 17:00 horas.

O filme exibido era novamente “O triunfo” e teria como atividade para o oitavo ano, trabalhando o conteúdo da oralidade, assistir ao filme e criar uma roda de conversa com o nono ano para que pudessem analisar, conjuntamente, o filme a partir da ótica de comparação entre os alunos, o ambiente físico e as metodologias do professor do filme e a realidade vivida pelos alunos das duas turmas.

A apresentação do filme decorreu dentro da normalidade, com os alunos assistindo em silêncio, apenas com alguns comentários sobre cenas do filme. Após o final do filme e a pausa para o lanche, fizemos uma grande roda no salão da igreja e discutimos sobre os aspectos destacados anteriormente. É importante ressaltar que recebemos a companhia de três alunos

⁷ Conforme Artigo 24, inciso V, alínea “e” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – 9394/96, no que se refere ao rendimento escolar cabe a escola a “Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. Sendo, então, uma retomada dos conteúdos que foram trabalhados, com uma nova oportunidade ao aluno para que os assimile e possa demonstrar por meio de uma atividade avaliativa em um segundo momento.

de outra escola da cidade que tem o curso de Formação de Docentes, alunos de 1º ano de “Magistério”, que vieram para participar da discussão, já que tinham assistido ao filme na sua escola. A discussão foi bastante proveitosa, apesar de apenas alguns alunos participarem efetivamente dela. Atribuo tal fato à timidez dos alunos de se exporem. Porém, prestaram atenção nas conversas e todos, mesmo que apenas com sua presença, participaram desse momento.

A aula do oitavo ano, no dia seis de setembro, foi suspensa por falta de professores, muitos faltaram por motivos de ordem pessoal e não havia o número suficiente para atender a todas as turmas.

O resultado dos questionários sobre indisciplina que os alunos aplicaram nas outras turmas do período da tarde no dia trinta e um de agosto foi trabalhado na aula do dia treze de setembro. Propus que os alunos tabulassem os dados obtidos com o questionário e eles reuniram-se em grupos — montamos cinco grupos, um grupo para cada turma da escola nesse período. Expliquei para eles o que deveriam fazer para que tabulassem os dados conforme necessitávamos. Os alunos, dentro dos seus grupos, decidiram como deveriam trabalhar para atingir a meta solicitada. Devo ressaltar que em momento nenhum disse como deveriam trabalhar ou dei sugestão de encaminhamento do trabalho, ficando isso a cargo deles. Cada grupo encontrou uma maneira de fazer a tarefa e usaram todo o tempo da aula — cinquenta minutos — e extrapolaram para a aula seguinte, mesmo sendo essa uma aula vaga — aula sem a presença do professor que, possivelmente se ausentou, ficando a turma sendo atendida pela Equipe Pedagógica. Apesar do trabalho ser supervisionado por mim, houve pequenos problemas na tabulação, os quais não comprometeram os resultados.

As aulas de quatorze e quinze de setembro — quatro aulas, duas em cada dia — foram planejadas para que trabalhássemos a parte teórica do texto persuasivo e as dimensões conceitual e metalinguística, trazendo para os alunos quais são as linguagens e estratégias usadas nesse texto e seu uso na propaganda. As aulas foram expositivas dialogadas.

Na aula de vinte de setembro, cada aluno escolheu, pela ordem de chamada, uma turma e um problema que essa turma apresentou no questionário produzido, aplicado e tabulado por eles. Ao final da aula solicitei aos alunos que trouxessem para a aula do dia seguinte, materiais para que pudéssemos elaborar as propagandas sobre os temas escolhidos. Porém, no dia vinte e um e vinte e dois as aulas de Língua Portuguesa foram atendidas pela Equipe Pedagógica, devido à ausência do professor, por motivo de luto.

No dia vinte e seis de setembro foi realizada, dentro do calendário da escola, a reposição de aulas do dia quinze de março referentes à paralisação da categoria, ocorrida

nesse dia. Solicitei junto à direção para que pudesse ministrar todas as aulas do período para a turma do oitavo ano e assim, tivemos cinco aulas nesse dia, recuperando as aulas perdidas nos dias vinte e um e vinte e dois.

A equipe pedagógica da escola acreditou que os alunos iriam faltar “em peso” nesse dia por serem cinco aulas de uma só disciplina, mas foi surpreendida pois apenas quatro alunos faltaram. Nesse dia cheguei na sala de aula levando cartolinas, papel A3, papel sulfite de várias cores, lápis de cor, giz de cera, tesouras, réguas e cola. Os alunos, conforme havia solicitado, levaram alguns materiais também, sendo que duas alunas levaram *glitter*, colas coloridas e uma delas se lamentou de haver esquecido em casa as tintas e pincéis que havia separado. O que se deve ressaltar é que o pedido para que trouxessem materiais para essa aula foi realizado no dia vinte de setembro, portanto quase uma semana antes e mesmo assim lembraram de trazer.

Os materiais destinavam-se à confecção das propagandas educativas endereçadas aos alunos de todas as turmas do período da tarde, inclusive a eles mesmos; a partir dos textos persuasivos, procurava-se convencer esses alunos para que não tivessem mais os comportamentos que geravam indisciplina, como os que foram levantados pelo questionário aplicado. Essa produção de texto seria uma atividade individual e tinha como objetivo criar uma propaganda para cada turma, focalizando seus problemas.

Os alunos trabalharam nas cinco aulas produzindo suas propagandas. Inicialmente elaboraram o planejamento daquilo que pretendiam fazer, preparam suas frases de efeito, pensaram nas cores e formas das propagandas e só depois iniciaram a produção das mesmas. Eles não conseguiram sair do formato de cartaz como suporte das propagandas, porém fizeram, dentro desse formato, algumas propostas interessantes, buscando saídas criativas para se expressarem.

Quatro alunos não conseguiram, nessas aulas, produzir as suas propagandas, ficando presos a vários problemas e não encontrando soluções para se expressarem como desejavam, para eles, porém, foram dadas outras oportunidades.

As aulas dos dias vinte e sete e vinte e oito de setembro, quarta e quinta-feira, foram utilizadas para que os alunos terminassem seus trabalhos, tanto os alunos que já tinham conseguido iniciá-las na terça-feira quanto os alunos que não haviam conseguido realizá-las, como também aqueles que haviam faltado no primeiro dia do trabalho com essa atividade, como forma de recuperação paralela. Ao final apenas quatro alunos não conseguiram realizar a sua atividade, apesar de todas as oportunidades disponibilizadas, para esses alunos foi dada a oportunidade de terminarem o trabalho em casa.

Dia vinte e nove de setembro, sexta-feira houve duas aulas, sendo a primeira utilizada para que, em conjunto, alunos e professor, fizessem um balanço do bimestre, sobre quais conclusões chegaram após a realização de todas as atividades trabalhadas naquele bimestre. Foi realizada uma roda de conversa e enumerei para eles as atividades que realizamos, fazendo comentários sobre como foram realizadas e quais foram os resultados por nós obtidos. Os alunos comentaram as atividades e suas atitudes nesses momentos, finalizando essa roda de conversa com um pequeno balanço, feito por eles de o quanto a turma mudou no seu comportamento e comprometimento com a disciplina de Língua Portuguesa nesse bimestre.

Nos últimos trinta minutos da última aula de sexta-feira, foi entregue aos alunos um instrumento de autoavaliação com quinze questões (anexo 8), cada uma versando sobre uma atividade realizada no bimestre, com quatro alternativas de resposta para cada uma dessas questões: não participei, participei pouco, participei bastante, fui líder e ao final da folha, havia um espaço para avaliação livre do professor e um espaço para livre manifestação do aluno sobre o que achasse importante dizer. Após recolher as folhas de autoavaliação tive a grata surpresa de ver o quanto os alunos foram sinceros nas suas respostas, mostrando quais eram as suas potencialidades, suas conquistas e suas dificuldades e fragilidades nos trabalhos do bimestre. Assim terminamos o bimestre e a unidade três do planejamento: “Eu estou aqui e tenho o que dizer! Aprendendo a escrever minha vida na escola”.

4. ANÁLISE E REFLEXÃO DO PLANEJAMENTO IMPLEMENTADO

O Planejamento aplicado na turma do 8º ano B, período vespertino, terceiro bimestre, foi dividido em três partes distintas que se articularam pelos objetivos a serem alcançados, pelo conteúdo estruturante e, principalmente, pelos conteúdos específicos, tendo como opção política-pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, visando trabalhar com os alunos a partir de seus letramentos. Trabalho este que surgiu de uma necessidade premente dos alunos dessa turma em resolverem os casos de indisciplina que, segundo eles mesmos, dificultavam a aprendizagem.

Para fazer uma análise da aplicação desse projeto, é importante ressaltar que o objetivo primeiro dele e da disciplina de Língua Portuguesa é compreender que as relações da sociedade se dão pela linguagem, que ela carrega/transporta discursos, coloca-os em circulação e que é necessário se apropriar deles e entender seus significados. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná:

Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o discurso como prática social (PARANÁ, 2008, p.62-63).

Tendo essa premissa como uma das bases desse planejamento, decidiu-se, para dar conta do desafio de trabalhar com o texto como ele se apresenta no cotidiano, apresentar a Língua Portuguesa como instrumento de reflexão e análise, trazendo para o aluno a compreensão de que é possível, por meio do uso da sua linguagem, aprofundar-se conscientemente nas relações de comunicação com o meio em que se vive, que é possível ampliar o horizonte de seus letramentos, por meio da aquisição de novos instrumentos e do desenvolvimento das habilidades para tanto. A materialização dessa proposta se deu, portanto, com a escolha de conteúdos específicos que atendessem a tais propósitos.

O texto persuasivo, que é um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para o oitavo ano, foi escolhido como sendo o texto principal do conteúdo específico desse planejamento, pois ele é parte integrante do nosso cotidiano, somos convencidos a comprar produtos e ideias e a seguirmos tendências, formarmos nossas opiniões de acordo com o discurso dominante posto em circulação. Por isso mesmo, conhecer o texto persuasivo, seus mecanismos de argumentação, suas estruturas linguísticas e discursivas, seus suportes e suas condições de produção, podem trazer ao aluno possibilidades de ampliar seus discursos e conscientizar-se criticamente acerca dos textos que recebe.

O texto persuasivo, portanto, serviu de fio condutor das atividades desse planejamento, sendo que os outros conteúdos específicos citados nele — uso de argumentações, recursos persuasivos, verbos no imperativo, linguagem verbal e não verbal, uso de adjetivos, intertextualidade, oralidade —, deram suporte para o trabalho com o texto citado.

Esses conteúdos não foram trabalhados isoladamente, apenas como conteúdos escolares, desvinculados da realidade, mas sim entendendo-os como instrumentos que possam auxiliar os alunos na sua vida cotidiana, como a própria pedagogia histórico-crítica assim propõe. Levou-se em conta, também, nesse planejamento, os letramentos dos alunos, levantados anteriormente por meio dos questionários e entrevistas, nos quais pode-se saber que eles, em suas casas e no seu cotidiano, participam de redes sociais por meio da internet, auxiliam seus pais nas compras de supermercado, escrevem e leem pequenas histórias, escrevem diários, e que também escrevem, na escola, bilhetes para seus colegas. Sendo que alguns deles fazem, ouvem e tocam músicas, sendo alguns, inclusive, leitores de partituras, sabendo tocar algum instrumento. Ao levar em conta esses letramentos, promoveu-se, assim, um encontro dos seus saberes, com as práticas de letramento e os conteúdos específicos da escola, entendendo letramento na escola dentro da mesma perspectiva que expõe Kleiman ao dizer que:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias de compreensão da escrita, à aplicação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, pag. 10).

4.1. Análise dos trabalhos com a Unidade 1

Para a análise da aplicação da primeira unidade — *O texto persuasivo e seu uso na escola* — deve-se, em primeiro lugar, considerar este planejamento teve como objetivo, produzir textos significativos, com os alunos, como encaminhamento para a produção de textos persuasivos e que a produção destes levasse a percepção de que pode-se interferir na realidade a partir do uso de argumentos. Em seguida, deve-se focar a análise nos questionamentos surgidos no momento em que o professor produzia o planejamento e que aqui, nesse modelo denomina-se Problematização. As questões levantadas nessa parte do planejamento foram: Através da reflexão é possível mudar um comportamento? Como podemos formar um propósito de mudança usando os conhecimentos de Língua Portuguesa? O cartaz pode ter uma função social de auxiliar alguém a refletir sobre um tema? O que é

preciso saber para poder escrever um bom cartaz? É diferente escrever para expor para todos? A divulgação dos problemas levantados na turma, através dos cartazes, poderá nos ajudar a pensarmos sobre isso? Questões essas que se pretendeu responder por meio das atividades realizadas pelos alunos, durante essa unidade.

Entendeu-se aqui as duas atividades iniciais — a roda de conversa e a produção do primeiro texto — como sendo atividades de letramento como prática social e não especificamente escolar, pois esses alunos, atuaram como sujeitos sociais, ao expor, por meio da oralidade e da escrita, suas observações sobre sua vida acadêmica e suas críticas às aulas de que participavam e o fizeram usando seus conhecimentos sobre textos sem que seguissem ordem pré-determinada ou instruções fechadas, e sim da maneira como eles entenderam que poderiam se expressar, levando em consideração o momento e o lugar onde estavam. Neste sentido, nosso trabalho se produziu em consonância com aquilo que Marcuschi aponta sobre oralidade e o letramento quando diz: “Hoje, (...), predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSHI, 2010, p.16). Nesse momento, o trabalho teve ainda a característica de evento de letramento apontada por Kleiman, quando observa que:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. (KLIEMAN, 2005, pg. 23)

Em seguida, como continuidade do planejamento, os alunos produziram cartazes sobre quais seriam as vantagens e as desvantagens da sua turma, mostrando assim, por meio destes, quais eram as atitudes que consideravam adequadas, aquelas a serem reforçadas e quais as que deveriam mudar.

Esse conjunto de atividades que fazem parte dessa unidade — a roda de conversa, a produção de textos sobre as observações dos alunos e a produção de cartazes -, contemplam as Dimensões do conteúdo proposto:

- A Dimensão Psicológica — quais os pontos positivos e negativos da turma frente à aprendizagem? É possível mudar o comportamento?
- A Dimensão Social — os problemas da turma afetam a escola ou a comunidade? A comunicação pode ajudar a resolver esse problema?

- A Dimensão Conceitual – quais são as características essenciais do cartaz? Quais os recursos persuasivos que usamos em um cartaz?
- A Dimensão Metalinguística — a ortografia padrão interfere na comunicação pelo cartaz?

Essas dimensões faziam parte dos questionamentos estabelecidos, concluindo, assim a etapa do Planejamento denominada Instrumentalização que, através dessas atividades, levou o aluno a entrar em contato com o texto persuasivo, por meio dos cartazes produzidos e levando-os a refletirem sobre suas atitudes enquanto “turma”.

A Catarse desse conteúdo se deu, inicialmente, quando surgiu a proposta dos alunos produzirem cartazes e foi aberta a discussão na sala sobre quais eram as formas e alguns alunos propuseram que fizéssemos na forma de vantagens e desvantagens da turma. E a catarse se concluiu no momento em que a sala produzia seus cartazes e se questionavam, primeiro sobre quais eram as características que os definiam enquanto turma, quais eram as suas “vantagens” e “desvantagens”, quais poderiam ser os adjetivos que mais os denominassem e na procura da melhor maneira de apresentar isso em forma de cartazes. O resultado está nas formas que deram aos cartazes, na maneira como apresentaram as suas conclusões sobre seus comportamentos e, também, nas críticas que fizeram a si mesmos. Isso, partindo de um trabalho em grupo, é a materialização da interação entre os alunos, seus conhecimentos sobre si mesmos, sobre a turma, sobre a forma de produzir cartazes e no conhecimento linguístico desenvolvido para tal, posto que durante a realização dessas atividades eles trocaram informação entre si, entre os grupos, pensando em qual seria o modelo mais apropriado para fazerem as suas observações. A produção de cartazes consistiu, também, em um trabalho com um gênero — cartaz — produzido dentro de um evento de letramento — confeccionar os cartazes, produzir coletivamente o texto, transpor para o cartaz e afixá-los nas paredes.

Ao final dessa unidade, realizadas as atividades de acordo com os passos planejados e, ao mesmo tempo, redimensionando-os e aprimorando-os criativamente conforme a participação dos alunos, observou-se que eles já apresentaram algumas mudanças na forma de compreender as possibilidades de uso da linguagem, sua força de atuação como sujeitos sociais ao se manifestarem por meios dos seus textos. Ao colarem seus cartazes nas paredes da sala, fizeram comentários sobre suas atitudes e sobre sua intenção para mudá-las, revendo suas atitudes e, o mais importante a ser observado: reconhecendo-se nos seus trabalhos. Penso, assim, que se pode chegar à conclusão de que o objetivo primeiro dessa unidade de

produzir os textos que os levassem a entrar em contato com as formas argumentativas, foi alcançado, trazendo para os alunos novas possibilidades de uso da Língua Portuguesa.

4.2. Análise dos trabalhos com a unidade 2

A segunda unidade desse planejamento — *Os letramentos e a apropriação dos conhecimentos escolares* — mantém os mesmos conteúdos específicos da primeira unidade e traz como objetivos: analisar um filme e comparar com a realidade, elencar, discutir e analisar regras de convivência e planejar intervenções, por meio da linguagem, para resolver os problemas de indisciplina.

A Prática Social Inicial dessa unidade se deu por meio de conversas sobre o modelo educacional que os alunos conhecem, sobre os outros modelos de ensino que não fazem parte da realidade dos alunos, como o americano e da forma que nós entendemos estes modelos em filmes ou mesmo novelas. Por meio dessa conversa pôde-se observar que os alunos têm um conhecimento muito superficial de como funciona a parte estrutural da Escola em que eles estudam, quais são as normas de funcionamento dela, desconhecem a existência de uma legislação que rege o ensino, não sabem que as aulas são precedidas por planejamentos, que os conteúdos trabalhados são anteriormente pensados dentro das Diretrizes Estaduais e que há sequências de aprendizagem dos conteúdos a serem obedecidas. Por meio dessas conversas, então, foi apresentado aos alunos o funcionamento das escolas, sem que houvesse aprofundamento sobre isso, mas trazendo para eles algumas noções de como se dá a dinâmica do ensino. O professor trouxe aos alunos informações, também, sobre o modelo de ensino dos Estados Unidos - EUA e, também, algumas noções sobre como é a convivência de negros e brancos nesse país, o que causou algumas observações dos alunos sobre a realidade deles e como eles tinham visto essas relações nos filmes a que haviam assistido. Por meio dessa conversa foi lançada a proposta de assistirem ao filme “O triunfo” (2006).

Importante observar aqui que essa conversa propiciou aos alunos obterem informações básicas sobre o funcionamento da escola, deu acesso a conhecimentos de seu interesse sobre sua vida escolar, isto foi muito importante nesse contexto, pois mais que tudo significa elevá-los à posição de interlocutores que talvez nunca lhes tenha sido dada. Esse momento trouxe a possibilidade de um engajamento e um envolvimento nas atividades que dizem respeito a eles. É também uma abordagem do sociointeracionismo discursivo afinado com a perspectiva da Pedagogia Sócio-histórica e com os novos estudos do letramento porque o foco é sobretudo no social, a necessidade de desenvolver a aprendizagem como prática social.

A Problematização dessa unidade se deu a partir dos questionamentos sobre os letramentos dos alunos e de que forma esses letramentos poderiam contribuir com os conhecimentos escolares deles e também se os conhecimentos prévios dos alunos seriam capazes de produzir conhecimento escolar. Para responder a tais questionamentos, pensou-se nas atividades que envolviam assistir e analisar o filme “O triunfo”, comparar este com a realidade dos alunos e trabalhar com o conhecimento deles sobre as regras vigentes em determinados lugares e as necessidades de cumpri-las.

A primeira atividade dessa unidade deu início as discussões da terceira unidade à qual se integra. Ela se deu ainda no ambiente escolar e apenas com a turma do oitavo ano B quando assistiram ao Filme “O triunfo”. Logo no início do filme os alunos, percebendo o enredo, fizeram comentários do tipo: “o que será que o professor está querendo dizer para a gente?”, “Acho que o professor vai fazer isso com a gente”, “Esse professor é parecido com você”, referindo-se ao professor do filme.

Ao final do filme, tendo ainda algum tempo para o término da aula, foi realizada uma pequena roda de conversa para que pudessem expor as impressões e reflexões sobre o que tinham assistido. Eles conseguiram entender quais eram os propósitos do professor Ron Clark, quais eram as dificuldades dos alunos, apontando que as maiores dificuldades deviam a questões sociais e que não eram, muitas vezes, pertinentes à escola e sim às suas vidas, pois a maioria dos alunos do filme tinham problemas familiares graves, alguns com violências, outros em decorrência da falta de condições financeiras, no entanto, viram que esses problemas tinham, de alguma forma, relação com o insucesso, com a indisciplina, com a violência que se apresentava dentro da escola. Os alunos observaram, também, que houve mudanças significativas nas atitudes dos alunos do professor Ron Clark, após as metodologias utilizada por ele na escola e na vida deles e também a partir da aceitação que os alunos tiveram para com ele. Os comentários que os alunos do oitavo ano B fizeram em relação a isso, foram que quando há interesses mútuos em relação à aprendizagem é possível que se mude a relação do aluno com o sucesso dentro da escola.

As observações e comparações puderam ser registradas por meio de um texto escrito. Essa atividade tinha como objetivo oportunizar ao aluno o momento de reconhecer a realidade que vivencia e poder expô-la em contraposição a outras que observa. E as produções dos alunos mostraram que conseguem entender quais as dificuldades encontradas na escola, quanto a sua estrutura precária, conforme suas falas, principalmente a estrutura das salas de aula, dos banheiros, do quadro negro, da quadra de esportes e também do fato de estudarem em uma sala que está situada fora do corpo da escola, apontando que essas estruturas não

aparecem no filme, mostrando esta uma escola bem estruturada com salas de aulas adequadas e com condições de aprendizagem. A outra comparação solicitada pela tarefa — comparar as atitudes dos alunos — foi apresentada por eles com bastante profundidade. Apontaram, na maioria dos textos, que os alunos do filme tinham atos de indisciplina mais graves do que os deles, posto que, estes eram, muitas vezes, violentos contra os colegas e contra os professores, fato que não se dava entre os alunos do oitavo B. Observaram ainda que as metodologias do professor apresentadas no filme eram boas, mas que a turma do oitavo B também tinha professores com metodologias interessantes, apesar de que alguns professores usavam metodologias ruins.

O objetivo dessa atividade de produção de texto e o resultado colhido com as produções dos alunos, fazendo análises interessantes, sem que recorressem a estruturas textuais pré-concebidas, mas sim focando o texto nas suas análises e nas suas capacidades de observação das realidades em que vivem, levam a pensar que atividades desse modo estão mais afinadas com os letramentos dos alunos e trazem alguns elementos para sua ampliação e aprofundamentos. São momentos que trazem possibilidades para que hipóteses de escrita e oralidade e de compreensão sejam testadas, momentos, também, para que a realidade do aluno esteja na sala de aula, fazendo parte do conhecimento que ali se desenvolve, como observado por Gnerre:

No trabalho rotineiro temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes com relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sócio-cultural mais adequado para que ele se realize (GNERRE, 1991, pg. 63).

Na última atividade dessa unidade, os alunos discutiram com seus pares quais eram as regras que eles conheciam para alguns lugares específicos e elencaram essas regras. Ao apresentarem para o grande grupo o resultado de suas conclusões, discutiram, então, com os outros alunos quais eram as regras que haviam faltado ou de que, de alguma forma, os outros discordavam. Esse momento teve a participação de quase todos os alunos e permitiu-nos observar que a noção dos alunos sobre regras é muito maior do que se imaginava no âmbito da escola, pois todos tinham conhecimento de quais eram as regras essenciais para os lugares sobre os quais estavam analisando. Os lugares que mais despertaram discussões foram a igreja, a escola e a casa. Sendo que essa última foi alvo das maiores discussões, posto que cada aluno tinha as suas regras a serem expostas, ou seja, a diferença do âmbito público e do privado. No entanto, quanto às regras da igreja, o que despertou foi a curiosidade por parte de

alguns em saber como eram as regras das igrejas de outros alunos, gerando alguns estranhamentos e comentários sobre determinados casos.

Ao término dessa unidade e com os resultados obtidos, pode-se observar que a prática social do aluno, quanto à sua percepção sobre sua escola, tornou-se mais aguçada, posto que refletiu sobre as condições da escola quanto a sua estrutura, as posturas deles enquanto alunos e também sobre os professores, sabendo ainda que a escola é formada por uma série de procedimentos, deliberações, instâncias e normatizações que dão suporte para que se realize em seu interior o aprendizado desejado. Vale a pena destacar que, nesses momentos, foi trabalhada com eles uma orientação sobre as posturas e/ou regras a serem seguidas na realização do gênero debate.

4.3. Análise dos trabalhos com a unidade 3

A terceira unidade desse planejamento — *Eu estou aqui e tenho o que dizer! Aprendendo a escrever minha vida na escola* — teve como objetivo elaborar ações, por meio do uso dos recursos do texto persuasivo, que possibilitasse aos alunos levar para o coletivo da escola a discussão realizada internamente, para que os demais colegas também pudessem repensar suas atitudes quanto à disciplina escolar e pessoal.

A prática social inicial dessa unidade se deu por meio da proposta de produção de convites — um evento de letramento — para que o nono ano assistisse com o oitavo ano B ao filme *O Triunfo* (2016) e, para tanto, os alunos deveriam usar argumentos de propaganda — um texto persuasivo — para influenciá-los a aceitar o convite. Os alunos usaram seus conhecimentos para elaborar os convites e, ao mesmo tempo, fazerem “propaganda”, menções elogiosas acerca do filme, posto que já tinham assistido ao mesmo. A produção dos convites/propaganda se deu sem a interferência do professor, apenas com a orientação do mesmo para o produto final. O objetivo dessa proposta era questionar os alunos sobre a ampliação das discussões que estavam ocorrendo em sala de aula sobre disciplina, propondo que convidassem outra turma para participar dessas discussões e, também, saber o quanto eles já eram capazes de elaborar argumentos de convencimento na forma de um convite. Alguns alunos foram além de um simples convite, fazendo algumas observações sobre o conteúdo do filme e tecendo críticas ao mesmo, mostrando as vantagens de assisti-lo, ou ainda elaborando pequenas observações sobre o filme e fazendo dobraduras em forma de envelope, com papéis coloridos.

A Problematização trouxe alguns questionamentos importantes para essa última unidade com as perguntas: Os alunos podem ser agentes de mudança em uma escola? É

possível, a partir dos letramentos dos alunos e dos conhecimentos apropriados em Língua Portuguesa, planejar intervenções coletivas? Há características especiais para se fazer um panfleto? Há regras para o uso da oralidade em um debate? Propaganda é uma coisa boa? E para procurar as respostas a tais questionamentos, essa unidade trouxe três grandes atividades.

A primeira dessas foi a produção de um questionário para conhecer quais eram as indisciplinas mais corriqueiras em todas as turmas do período da tarde, inclusive com o oitavo ano B. Essa atividade teve início com os alunos sugerindo de que maneira desejavam realizá-la. Eles sugeriram que fosse feita em grupo e que em cada grupo um aluno seria líder, anotando as questões que eles elaboravam, mostrando que haviam entendido a atividade e sua finalidade e pensando em estratégias para realizá-la a contento.

Nessa atividade, os alunos elaboraram, inicialmente sem a intervenção do professor, as perguntas a partir do conhecimento deles sobre quais eram as atitudes que, dentro da escola, violavam as regras, não só do Regimento Escolar como, também, as regras de boa convivência entre eles e entre os funcionários e professores da escola. As questões foram sistematizadas a partir daquelas que eles elaboraram eliminando as que eram iguais ou complementares e, ao final, elaboraram coletivamente um questionário de vinte e duas questões que abrangiam as principais situações de indisciplina da escola, desde as conversas na sala de aula, até o uso do uniforme de Educação Física. Os alunos líderes atuaram nesse momento defendendo as observações dos seus grupos e respeitando os turnos de fala, intervindo quando necessário nas questões que eram levantadas e que contemplavam alguma de suas questões.

O momento seguinte a esse foi a aplicação dos questionários nas outras turmas. Para isso, os alunos foram sozinhos até as salas das turmas e inicialmente explicaram qual era o motivo daquele questionário, leram todas as questões para o sexto e para o sétimo ano por serem turmas que têm dificuldades de leitura e, assim, aplicaram os questionários que tinham elaborado, mostrando autonomia e segurança para com o trabalho que haviam feito.

As atividades de elaboração das questões e da sistematização para formação do questionário e a aplicação nas turmas, foram eventos que se enquadraram na definição de (Heath, 1982), citado por (Street, 2014), sobre evento de letramento quando afirma que ele se dá em qualquer ocasião em que a escrita faz a interação entre os participantes e a seus processos interativos (Street, 2014). E foi nesses momentos que se conseguiu explorar o conhecimento dos alunos sobre aquilo que conhecem empiricamente como regras do bem viver na escola e sobre como essas regras eram quebradas, quais eram as atitudes causadoras de indisciplina e de alguma forma prejudiciais aos próprios alunos, unindo-os a seus

conhecimentos escolares sobre como produzir um questionário, como aplicar esse questionário e, principalmente, qual a linguagem, qual a configuração sociodiscursiva que esse texto deveria ter para que fosse compreendido pelo leitor a quem se destina e eficiente na sua aplicação.

Os resultados obtidos com esses questionários foram tabulados, também, pelos alunos e o professor apenas disse o que queria como resultado final, dividiu a sala novamente em cinco grupos e os alunos decidiram quais as melhores formas para que elaborassem a tarefa. Os alunos tabularam as respostas e chegaram às questões que apontavam quais eram as maiores indisciplinas apresentadas por cada turma, apontando, assim, quais deveriam ser as propagandas que seriam necessárias para que surtisser os efeitos esperados.

O questionário também foi aplicado à turma do oitavo B e os resultados colhidos foram bastante satisfatórios, pois foi a turma da escola que mais apontou quais eram as suas indisciplinas, elencando como sendo atos de indisciplina recorrentes na turma, nove das vinte e duas perguntas. Mostrando, assim, que o trabalho feito com a turma até aquele momento surtia efeitos quanto ao processo de questionamentos sobre seus atos, assumindo-os, então, de maneira diferente da primeira conversa no início da aplicação desse planejamento, quando os alunos apenas elencaram atos superficiais — o fato de serem jovens, com os “hormônios” à flor da pele, ou que não conseguiam ficar sentados por muito tempo — como sendo responsáveis por sua indisciplina e por conseguinte pelos seus insucessos escolares. Nesse momento, os alunos do oitavo B puderam se analisar mais profundamente e foram, com isso, muito verdadeiros, pois apontaram e refletiram sobre comportamentos mais precisos que levavam a terem a indisciplina, citada por eles. Apontaram no questionário, segundo os critérios determinados que a maioria deles: quase sempre, jogam papéis no chão; quase sempre ou sempre, jogam lixo no pátio; quase sempre, ou de vez em quando, ‘picham’ as carteiras; de vez em quando ou quase sempre correm na hora do recreio; quase sempre ou sempre xingam ou falam palavrões para seus colegas; de vez em quando ou sempre usam o celular na sala de aula; sempre conversam com os colegas durante as aulas e que só de vez em quando fazem as tarefas de casa ou que vão para a fila quando bate o sinal da escola.

Essa tomada de consciência sobre seus atos, aprofunda um pouco mais as discussões, mostrando assim que há atos mais pontuais de indisciplina e que alguns desses atrapalham de forma mais contundente o aprendizado, mostrando que os alunos não têm somente as “atitudes de jovens” que não conseguem ficar parados, mas têm também atitudes de falta de acompanhamento pedagógico/disciplinar da escola ou ainda que essas atitudes são resultado

de momentos desmotivadores em sala de aula e que isso, além de tantos outros problemas apontados, fazem com que não consigam atingir o sucesso escolar.

A segunda atividade realizada nessa unidade do planejamento foi o momento de assistir ao filme “O triunfo” juntamente com a sala do nono ano B. Esse evento de letramento que se deu com a participação desses alunos e também três alunos do Colégio de Formação de Docentes da cidade, teve como objetivo maior criar um momento de interação com os outros conhecimentos e o posicionamento de outros alunos com idades diferentes, com outras vivências e de outras comunidades — alunos de outra escola — para que o conhecimento fosse compartilhado entre eles.

Segundo (Vygotsky, 1991) a aprendizagem se dá pela interação de diferentes sujeitos que trazem diferentes conhecimentos e que a transição existente entre um estágio de aprendizado e outro superior se dá pela aquisição cultural de outros signos. Essa relação de aprendizagem, pode acontecer, também, pelas observações e pelas participações em eventos que levem o sujeito a interagir com outros conhecimentos que estejam em níveis superiores ao seu. Assim, a atividade que levou os alunos do oitavo ano B a promoverem e participarem do debate sobre o filme, conjuntamente com alunos de nono ano e de primeiro ano do ensino médio, trouxe para eles, por meio dessa interação, conhecimentos que os levaram a perceber e refletir sobre as questões do filme, conhecer que havia outras escolas com outra realidade diferente daquela em que eles estudam, escolas tão precárias quanto a deles e outras escolas com melhores condições estruturais também. Mesmo que a participação direta nos debates tenha sido, de certa forma, pequena, com apenas alguns alunos do oitavo ano B se pronunciando, pensa-se que o silêncio com que ouviram as observações dos colegas tenha colaborado para que outros conhecimentos fossem assimilados neste evento.

A última atividade dessa unidade foi realizada a partir dos resultados obtidos com os questionários aplicados com todas as turmas do período da tarde e posteriormente tabulados por eles. A atividade trouxe como objetivo, sintetizar os conhecimentos acumulados durante o bimestre sobre o texto persuasivo, na criação de propagandas de sensibilização dos alunos quanto seus atos de indisciplina, levantados pelo questionário aplicado em todo o período da tarde.

A produção dos cartazes de propaganda foi realizada utilizando-se os recursos persuasivos e os recursos a linguísticos e discursivos apropriados para que surtissem os efeitos desejados, levando em consideração que cada aluno produzia sua propaganda com um objetivo específico, posto que a endereçava para uma turma e para um problema anteriormente detectado.

Ao realizarem essa atividade, os alunos, na sua maioria, conseguiram elaborar a catarse esperada para essa unidade, quando usaram os recursos do texto persuasivo, da produção de propaganda que foram trabalhados durante todo o bimestre e, mais que isso, conseguiram entender quais eram as atitudes que levavam os alunos a terem indisciplina e de que maneira eles poderiam ser sensibilizados a não repetirem esses atos, objetivando diminuir, dessa forma, a incidência de indisciplina no período da tarde.

Os recursos persuasivos utilizados pelos alunos para a confecção das propagandas foram os mais variados, utilizando frases de efeito, cores, formas e principalmente usando a linguagem apropriada ao seu público alvo. A principal construção discursiva usada pelos alunos foi a do discurso autoritário, que conforme Citelli “é a formação discursiva por excelência persuasiva”, quando os cartazes trazem palavras de ordem como “Fique atento ao sinal, vá para a fila”, “Pare, não corra no recreio”, ou ainda, “Fale menos, ouça mais”, usando na maioria das vezes verbos no imperativo e frases que são parte das recomendações da escola para essas atitudes disciplinares, reafirmando o que aponta Citelli ao dizer que “o [discurso] autoritário fixa-se num jogo parafrásico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição” demonstrando, assim, que os alunos conhecem muito bem quais são as regras, quais são os discursos sobre essas regras, portanto, sabendo eles o que devem ou não fazer, não sendo, então, uma questão de desconhecimento ou mesmo de alienação sobre as suas obrigações, pois ao criarem seus cartazes foram capazes de trabalhar os discursos que cabiam nas situações que desejavam corrigir, assim como faz a instituição (CITELLI, 2002, p.41).

Outro ponto a ser destacado sobre essa atividade, foi a consciência e a perspicácia dos alunos quanto à distribuição dos cartazes pela escola, pois a princípio eles seriam colocados em cada sala de aula a que se endereçavam, mas uma aluna sugeriu que fossem todos colocados no pátio, salvo os que se dirigiam ao oitavo ano B que foram colocados na sala deles, já que assim, todos os alunos poderiam ser atingidos pelas propagandas neles contidas. Mas os alunos foram além de simplesmente colarem os cartazes, pois quando foram executar essa tarefa — cada um colou o seu cartaz —, surpreenderam colando os cartazes em lugares estratégicos — sobre o desperdício de água, colaram sobre o bebedouro; o cartaz para que se jogasse lixo na lixeira, colocaram sobre a mesma; sobre correr no corredor colocaram no início do mesmo, na saída das salas e o cartaz sobre conversar afixaram na entrada da biblioteca, isso para citar apenas alguns dos exemplos (cartazes no Anexo 9). Dessa forma as atividades relativas à terceira e última unidade do planejamento foram encerradas, restando apenas a autoavaliação para que se fechasse o bimestre e a unidade três.

4.4. Análise das avaliações

Nesta análise da aplicação do planejamento, quanto às avaliações, é necessário e importante que se esclareça qual é a concepção de avaliação, quais os critérios, quais os instrumentos e os pesos, esclarecendo, ainda, quais eram os objetivos das avaliações de cada unidade.

O ato de avaliar tem sido um nó na educação, pois se não for bem balizada pode pôr a perder todo o trabalho que se fez durante o bimestre, avaliando de forma imprópria os trabalhos realizados pelos alunos e, o que é pior, não dando valor devido aos progressos de cada um, ou ainda não conseguindo atingir os objetivos a que se propôs o professor. Isso porque avaliar não é o fim do processo e sim meios, delimitados pela teoria e pela prática (LUCKESI, 2005, p. 44).

A concepção de avaliação que norteou esse planejamento é a de que deve ser contínua, durante todo o processo, mas antes de tudo, entendendo que deve ser diagnóstica, posto que, ainda segundo Luckesi “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2005). E mais ainda porque trará ao professor a capacidade de rever seus métodos e suas abordagens dos conteúdos. Lembrando que a avaliação diagnóstica deve ser a mais rigorosa possível (LUCKESI, 2005).

Dessa forma, as atividades avaliativas de aprendizagem desse planejamento foram pensadas para que fossem a culminância dos conteúdos trabalhados, sendo elas momentos de síntese do aluno, resultado da expressão de suas catarses.

Dessa maneira, a avaliação da primeira unidade levou em consideração três atividades — oralidade, produção de textos de opinião e produção de cartazes —, tendo como critério a apresentação de argumentos orais na roda de conversa, a participação dos alunos e as intervenções feitas por eles. O critério de avaliação no que se referiu ao texto de opinião, resultante da roda de conversa, foi o de avaliar se eles conseguiam colocar seus argumentos também em forma de texto escrito e quais eram as consequências e resultados que conseguiam produzindo os textos em grupo. Já quanto à produção de cartazes, houve um critério mais apurado, pois foi solicitado aos alunos que fizessem as correções ortográficas e algumas correções de formato do cartaz para que o discurso apresentado por eles fosse melhor aproveitado nesse formato, o qual era o objetivo da produção.

A avaliação da segunda unidade se deu a partir das duas tarefas: texto de análise sobre o filme e da tarefa de apontar as regras de lugares do cotidiano dos alunos. O texto produzido a partir do filme e que foi elaborado individualmente, teve como recuperação paralela, a rescrita para a correção de desvios ortográficos e alguns questionamentos sobre observações mal explicadas ou textos confusos. O objetivo dessas atividades de avaliação era observar o quanto os alunos compreendiam o mundo em que viviam e o quanto podiam, depois dos conteúdos estudados e do filme assistido, avaliar e comparar a sua realidade com as que se apresentavam para eles. A catarse dessas atividades se deu no momento em que, ao assistirem o filme, observaram o quanto a falta de disciplina pode ser nociva, mesmo estando dentro de ambientes físicos apropriados e com isso repensarem o ambiente e as condições em que vivem e estudam.

As avaliações da terceira unidade se deram em três momentos distintos e puderam, assim, trazer um diagnóstico de todo o trabalho realizado durante o bimestre, com o texto persuasivo e também com a conscientização dos alunos sobre a grande questão discutida no que se refere a indisciplina que foram apontadas por eles como sendo o grande problema que impedia o sucesso da turma.

O primeiro momento de avaliação se deu na produção de convites, usando, assim, alguns dos recursos do texto persuasivo e também as primeiras conclusões a que chegaram quanto ao filme assistido pela turma. No segundo momento de avaliação os alunos produziram materiais de divulgação e propagandas contra os atos de indisciplina cometidos pelos alunos do período da tarde. Essa atividade se deu como resultado, tanto da tomada de consciência nas discussões sobre o filme, as consequências que a indisciplina pode ter no insucesso de uma turma, quanto aos resultados do questionário aplicado em todas as turmas do período da tarde, como também resultado do conhecimento sobre o conteúdo principal trabalhado no bimestre, o texto persuasivo.

A última avaliação realizada com a turma trazia um momento de análise, por parte do aluno, da sua trajetória e da sua participação ativa em todo o processo e se deu por meio de uma autoavaliação. Esse momento tinha como objetivo avaliar o grau de conscientização do aluno sobre todo o processo de aprendizagem realizado no bimestre e, ainda, trazer um momento de reflexão e ética sobre a assunção, por parte do aluno, de suas fragilidades, suas conquistas e de seu compromisso com os trabalhos realizados pela turma, avaliando-se e avaliando todo o processo de ensino.

A forma como foi apresentada a autoavaliação para os alunos, trouxe um momento único de análise geral do bimestre, posto que foram listadas todas as atividades, mesmo as que

não geraram pontuação, mas que eram relevantes dentro do processo de avaliação contínua e diagnóstica. Sendo, portanto, essa avaliação o momento síntese de todo o bimestre, o momento em que o aluno se percebe agente de todo o conhecimento elaborado no período e da trajetória que percorreu na construção desse conhecimento, vendo assim, que houve um caminho determinado pelas atividades e aprendizagens sobre o texto persuasivo que levaram a mudanças na sua maneira de entender a questão posta sobre a linguagem e seus usos nas interações com o meio.

Como concepção de avaliação, além das já listadas acima, tomou-se a decisão de procurar meios de se avaliar o aluno e o trabalho realizado, além da nota, procurando o sucesso do aluno nas realizações a que este chegava e não nas relações mercantilistas que existem entre os afazeres, “a tarefa feita” do aluno e a recompensa do professor, “a nota dada”, por ter realizado alguma tarefa. Em decorrência disso, as atividades eram apresentadas aos alunos sem trazer a eles o quanto valiam. Mesmo eles sabendo que estavam sendo avaliados realizavam essas atividades sem questionar o quanto valiam, mas procurando realizá-las a contento, chegando, com isso, ao sucesso, sem se preocuparem em apenas atingir uma nota como recompensa. Com isso procurando quebrar o ciclo de se submeterem a tarefas monótonas e não significativas para conseguirem o prêmio da nota, evitando aquilo que Fernandez Enguita destaca ao dizer que

Estamos tão acostumados a associar o ensino às notas ou aos títulos que os consideramos parte integrante e inseparável de qualquer forma de educação, mas trata-se em realidade de credenciais simbólicas cujo valor último reside fora da educação, não dentro dela; isto é, trata-se de motivações extrínsecas (ENGUITA, 1989, p. 194).

O número de alunos que atingiram o sucesso nas realizações das tarefas, só não foi total porque dois alunos, por motivos que não dizem respeito a esse planejamento, tiveram participações pequenas nas atividades e um outro aluno teve uma quantidade muito grande de faltas, mas a grande maioria dos alunos tiveram sucesso nas realizações em sala, posicionando-se, alguns deles como líderes em várias atividades, criando soluções das mais variadas para resolverem os problemas apresentados, trazendo assim resultados satisfatórios que não podem ser medidos pelas notas que alcançaram. Os alunos que não atingiram a totalidade das atividades, foram, no momento da autoavaliação, bastante críticos consigo mesmos, apontando as suas falhas e fragilidades, mostrando que tinham entendido o processo pelo qual passaram na construção do conhecimento durante o bimestre, identificando os conteúdos que não haviam atingido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou” – Heráclito

Ao concluir esse trabalho de pesquisa é importante frisar que ele nasceu a partir de um problema concreto, vivido pelos professores da escola em que essa pesquisa se realizou. Problema esse que por suas características é crônico e que se tornou um desafio para mim enquanto professor/pesquisador. Essa pesquisa trazia como proposta inicial maior, apontar alguns caminhos, algumas pistas para a resolução desse problema.

A partir dessa inquietação e do questionamento das práticas de sala de aula, busquei um embasamento teórico para que pudesse, por meio de uma práxis consciente, retornar da universidade à sala de aula e propor mudanças na prática que estava, então, fazendo parte do fracasso dos alunos. Ir à teoria para repensar a prática e voltar à prática é um movimento de professores reflexivos, visando à transformação dos nossos afazeres, deixando de sermos apenas aplicadores de aula e nos tornando agentes de construção de conhecimentos.

A proposta que surgiu, a partir da busca de soluções e do embasamento teórico, foi a produção de um Plano de Trabalho Docente que trouxesse um modelo de abordagem em sala a partir da consideração do letramento dos alunos, calcado sobre uma filosofia da educação que fosse capaz de trazer um ensino crítico e inclusivo, baseado nos conteúdos escolares.

Inicialmente busquei conhecer, por meio da literatura, a teoria sobre o letramento, suas formas, suas vertentes e seus modelos, criando assim consistência teórica para conhecer os letramentos dos alunos, por meio de sondagens e diagnósticos, para, então, saber como poderia trazer para dentro da sala esses conhecimentos prévios e desconsiderados pela escola.

Com esses conhecimentos e diagnósticos, montei o PTD baseado em atividades que pudessem dar conta do objetivo dessa pesquisa e que pudessem construir com os alunos conhecimentos significativos a partir de problemas que fazem parte das suas vivências, com os letramentos que trazem de suas comunidades e com os conhecimentos e letramentos que fazem parte da escola, seus saberes específicos.

A aplicação desse planejamento no terceiro bimestre do ano letivo de 2017, foi o ponto alto de toda essa pesquisa, pois pude através dele observar como a teoria e o próprio planejamento poderiam auxiliar aqueles alunos e, por conseguinte, a escola, a conseguir

sucesso na aquisição de conhecimento. Mas o sucesso que se almejava conseguir estava além das questões de notas ou de aprovação, estava focado no objetivo de fazer com que os alunos conseguissem construir, juntamente com o professor, os conhecimentos significativos e relevantes capazes de produzir mudanças nas suas práticas sociais.

Se essa pesquisa, se a aplicação desse planejamento de aulas vai auxiliar na mudanças de posicionamento do corpo docente da escola, está além do que se propõe esse trabalho, mas ficou evidenciado, pelos resultados apresentados pelos alunos durante a execução das atividades e de suas posturas críticas para com os seus estudos e na solução dos problemas levantados em sala, que é possível, a partir do conhecimento dos letramentos dos seus alunos e de suas condições socioculturais, com um embasamento teórico, com uma pedagogia que seja crítica e construtiva, comprometida com a produção de mudanças efetivas, alterar algumas condições prejudiciais ao aprendizado e trazer possibilidades para que os alunos consigam ter sucesso na relação com o conhecimento e com a escola.

Porém, descobri durante todo o processo de trabalho que a relação entre o ensino e o sucesso do professor e do aluno, está para além de tomadas de decisão de cunho teórico metodológico, ou da aplicação de atividades preparadas para surtir esse ou aquele efeito. Descobri que todos os embasamentos e métodos se perdem quando há falta de relação afetiva entre professor/conhecimento/aluno, pois não se ensina sem empatia e nada é possível fazer quando não existe cumplicidade durante o processo de aprendizagem. Não se aprende sem gostar.

Embora esse seja um tema muito subjetivo, essa foi uma das constatações que tive ao mudar a minha relação com a turma de alunos com a qual trabalhei e com a qual tinha problemas sérios de ordem disciplinar; com posturas desafiadoras, alunos confusos e perdidos em questões pessoais, esses sujeitos eram levados a ter a indisciplina como marca, impedindo sua aprendizagem e o sucesso escolar. Parafraseando Luckesi (2005), o ato de avaliação é um ato amoroso e como ensinar é um constante avaliar, ensinar/avaliar é um ato amoroso na sua totalidade.

Assim, entendo que o objetivo dessa pesquisa foi alcançado pelos resultados obtidos em sala de aula durante a aplicação do planejamento, com a resposta dos alunos, com a motivação com que se aplicaram na execução das tarefas propostas e, conseqüentemente, com os resultados que tiveram quanto a suas notas em Língua Portuguesa. Outra marca desse sucesso foi a participação que continuaram tendo no bimestre que se seguiu, pois a pesquisa se encerrou e o professor ficou com os alunos recebendo as dádivas de uma turma que queria mais daquilo que tinha experimentado.

Porém, é importante que se ressalte que apesar da participação desses alunos nas aulas de Língua Portuguesa, com posicionamentos críticos sobre os problemas de indisciplina, não se conseguiu que essas atitudes se estendessem a outras matérias, pois, pelas observações dos professores nos Conselhos de Classe que se seguiram, pude observar que nas suas aulas os alunos continuavam a ter certas atitudes de indisciplina e de desinteresse pelos conteúdos. Nesse caso é possível inferir que as atitudes dos alunos quanto a indisciplina com outros professores é resultado da falta de mudança de atitude dos professores, pois os mesmos continuaram a ter, para com os alunos, as mesmas metodologias às quais os alunos criticaram como sendo fatores geradores de suas indisciplinas. É possível se pensar também que no momento em que o professor tiver um envolvimento engajado com os alunos, trazendo para eles possibilidades de construir o conhecimento conjuntamente e que esse seja significativo, as relações professor/aluno em sala de aula terão outra dimensão.

Não havia nesse trabalho a intenção ingênua de modificar os posicionamentos dos alunos em todos os momentos de sua vida acadêmica, mas sim a intenção de trazer uma proposta viável de planejamento que trouxesse algumas alternativas de encaminhamento pedagógico e de algumas abordagens em sala de aula que poderiam auxiliar na diminuição dos casos de insucesso. Mas isso não se faz com apenas a aplicação de um planejamento em um bimestre e sim com a adoção de algumas políticas pedagógicas de longo prazo. Isso nunca esteve no horizonte desse trabalho e, sabíamos de antemão, que os alunos, apesar de se verem nos conteúdos trabalhados em sala durante a aplicação dessa pesquisa, iriam retornar a algumas práticas anteriores, pois a reflexão sobre os problemas que eles enfrentam, ainda se fez de forma parcial, pois não se mudou, na escola o paradigma da relação entre o professor e o aluno.

Outro ponto a se destacar é que a proposta que tinha essa pesquisa de motivar o coletivo da escola em torno do trabalho por ela apresentada, não se consumou, pois a Equipe Pedagógica continuou impassível diante de todo o processo, os outros professores da escola não participaram de nenhuma das propostas feitas durante as reuniões de professores, contando apenas com a participação de uma das professoras de Língua Portuguesa que se interessou por parte do processo e tentou entender o PTD executado, sem conseguir ver a totalidade da proposta. Espera-se que, ao findar esse trabalho como pesquisa, mas continuando eu a utilizar seus princípios em meu fazer pedagógico, ele venha contribuir de forma mais profunda para o coletivo da escola, que não se limite à aplicação de um trabalho acadêmico, mas que possa provocar alguma modificação na forma de a escola entender o problema por ela vivido. Isso nos leva a pensar em algo que vai além dessa proposta, em um

repensar na formação inicial dos professores quanto à sua relação com as metodologias, posto que ao professor das áreas parece faltar uma base mais sólida teórico-pedagógica; muitas vezes isso sendo entendido como algo que deva ficar restrito ao campo da pedagogia, não se constrói a compreensão de que esse campo do conhecimento pode auxiliar os professores nas resoluções de problemas simples quanto aos seus métodos de abordagem e de planejamento.

O resultado que trago para minha vida profissional, com a execução dessa pesquisa, é um amadurecimento da minha práxis, pois tenho agora alguns instrumentos a mais para poder solucionar problemas e entender a minha prática, dando, assim, mais qualidade nos meus afazeres diários sala de aula. Com isso ganho eu enquanto professor e ganharão, sem dúvida, meus alunos com os saberes que acumulei.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB – 9394/96.

CAMPOS ALMEIDA, A.L. Reflexões sobre letramento escolar: pesquisando comunidades do Vale do Rio Verde. In: ALMEIDA, P.R.; CAMPOS ALMEIDA, A.L; PEREIRA,C.M.(Org.). **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos letramentos, tecnologia, literatura e ensino. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012. p.103-122.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo** – Campinas, SP. Autores Associados, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. **A qualidade da educação: conceitos e definições** = The quality of education : concepts and definitions / Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão)

DUBET, François. “As desigualdades multiplicadas”. In.: Brasília: UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. MEC ANPEd, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. rev. Autores Associados. Campinas, SP. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. Atlas. 5.ed. São Paulo, SP. 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

IBGE. Cidades@ Paraná . Guaratuba. Acessado em: 19/02/2017. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410960&search=paranalguaratuba>

INEP-MEC - Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep MEC (coordenadores). – São Paulo : Ação Educativa, 2004.

_____, Ideb – resultados e metas, 2015. Disponível em <idep.inep.gov.br>

KLEIMAN, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: (org) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?, 2005.

_____, Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar - 10.5007/2175-795X. 2010v28n2p375. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (et al). (org). **O Ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. *Capitalismo, trabalho e educação*, v. 3, p. 77-96, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Atividade de retextualização**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, Fernández Enguita. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa. Paraná. 2008.101 p.

PIVOVAR, A. **Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino**. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado – UFPR.

PORTAL DE PESQUISAS TEMÁTICAS E EDUCACIONAIS. Cidade de Guaratuba : Informações e dados de Guaratuba, economia, geografia, dados sociais, pontos turísticos e culturais, informações gerais, bandeira, clima, turismo. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/cidadesbrasileiras/cidade_guaratuba.htm. Acessado em: 19/02/2017

ROSENTHALL, Robert; JACOBSON, Leonor. **Expectativa Professor – Aluno com relação á alunos pobres**. Revista Scientific American (ed. 1473), 1968.

SAVIANI, Dermeval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade. In.: Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez, 1988. P.15 – 45.

_____, **Educação: do senso comum à consciência filosófica** / Dermeval Saviani. 14. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

_____, **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 2.ed. Cortez: Autores Associados. São Paulo, SP. 1991

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / Magda Soares. 5. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____, **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 54-67, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no Ensino Médio** / Ana Lúcia Silva Souza, Ana Paula Corti, Márcia Mendonça. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 120p. (Estratégias de Ensino:32)

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1.ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2014.

SUASSUNA, Lívia. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. PERSPECTIVA, v. 26, n.1, 341-377, jan/jun. Florianópolis, SC. 2008

TRIP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização Michel Cole... et. Al.; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

7. ANEXOS

7.1. Imagens da Escola (anexo 1)















7.2. Quadro de Rendimento Escolar (anexo 2)

www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ideb/rendimentoTaxa.jsf?windowId=cbe

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
PARANÁ CONSULTA ESCOLAS

ALUNOS
REPRESENTA
DORES
DE
DIVERSAS
ESCOLAS
MUNICIPAL

Rendimento Escolar na [REDACTED]

➕ Acesso Rápido

Rendimento Escolar - Rede Estadual - Dados Preliminares - Ano 2016

Ensino/Série	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
	Total de Aprovados	Aprovados por Conselho de Classe		
Ensino Fundamental 9 anos				
6º Ano	79,01%	10,94%	18,52%	2,47%
7º Ano	68,75%	27,27%	26,25%	5,00%
8º Ano	78,43%	35,00%	21,57%	0,00%
9º Ano	79,17%	21,05%	18,75%	2,08%
Total do Ensino	75,77%	22,34%	21,54%	2,69%

Fonte: SERE / ABC
Data: 10/08/2017 10:30:33

Nota: Não estão computados nos indicadores o Ensino Médio por Blocos pois a metodologia desta modalidade de ensino não permite calcular adequadamente estes indicadores.

© Secretaria da Educação do Paraná
Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel
80240-900 - Curitiba - PR
41 3340-1500 - Localização

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional - Fundepr
Rua dos Funcionários, 1323 - Cabral
80035-050 - Curitiba - PR
41 3250-8100 - Localização

Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais
Rua Salvador de Ferrante, 1651 - Boqueirão
81670-390 - Curitiba - PR
41 3277-7350 - Localização

7.3. Modelo de questionário de pesquisa dos letramentos (anexo 3)

Pesquisa sobre o perfil dos alunos do 8ª ano do período da tarde

- 1 - Iniciais do nome: _____
- 2 – Sexo: () Masculino () Feminino - Idade: _____ Série/turma: _____
- 3 - Bairro (local) onde mora: _____
- 4- Local de nascimento: (Cidade) _____ (Estado) _____
- 5 – Quanto a sua raça etnia, como você se considera: () Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena.
- 6 - Qual a sua religião? () Católica. () Protestante ou Evangélica. () Espírita.
() Umbanda ou Candomblé. () Outra. () Sem religião.
- 7 - Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental até o momento?
() Somente em escola pública. () Parte em escola pública e parte em escola particular.
() Somente em escola particular.
- 8 - Quem são os responsáveis por você? _____

- 9 - Quantas pessoas moram na sua casa? _____
- 10 - Quantos irmãos você tem? _____
- 11 - Classifique o nível de escolaridade dos avós e dos pais da seguinte maneira: (A) Nenhuma; (B) Fundamental 1º - 5º; (C) Fundamental 6º - 9º; (D) Ensino Médio incompleto; (E) Ensino Médio completo; (F) curso universitário;
() Avô paterno () Avô materno () Avó paterna () Avó materna () Pai () Mãe
- 12 – Qual é o trabalho dos responsáveis por você? _____

- 13 - Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento? _____
Se sim, em quê? _____
- 14 - Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte de seu tempo livre?
() TV () Religião () Teatro () Cinema () Música () Leitura impressa ou via internet () Internet em redes sociais () Esportes () Outras

15 - Você costuma: (A) sempre ou quase sempre; (B) de vez em quando; (C) quase nunca; (D) nunca

() frequentar bibliotecas () frequentar livrarias ou “sebos” () Ir ao cinema () Ir ao museu. () Ver apresentações teatrais. () Ver apresentações musicais ou de dança. () Ver apresentações esportivas em estádios ou ginásios. () Pesquisar, ler no computador, consultar sites. () participar de redes sociais. 16 - Você costuma ler: () Sim () Não

17 - Que tipo de material gosta de ler? () revistas () jornais () gibi () Livros () Outros () Nenhum.

18 - Das atividades a seguir que necessitam da leitura e escrita, quais você costuma fazer em casa? () Elaborar listas de coisas que precisa fazer na semana. () Usar agenda para anotar compromissos futuros. () Deixar bilhetes com recados para alguém da casa. () Ler correspondências impressas que chegam em sua casa. () Fazer lista de compras. () Procurar ofertas ou promoções em folhetos. () Pesquisar preços antes de comprar algo. () Verificar a data do vencimento dos produtos que compra. () Ler manuais antes de usar ou instalar aparelhos eletrônicos. () Ler bulas de remédios. () Ler e/ou copiar histórias, poesias ou letras de músicas de autores variados. () Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria). () Escrever diário pessoal.

19 - Você frequenta/participa ou já frequentou/participou de algum projeto, grupo, movimento ou centro cultural ou religioso em Guaratuba ou outra cidade? () Sim

() Não

Qual? _____

20 – Quais dos itens a seguir você tem na sua casa: () celular. () computador.

() televisão. () geladeira. () Telefone fixo. () micro-ondas. () notebook. () televisão a cabo. () livros, revistas, jornais.

21 - Que horas você sai de casa para vir à escola? _____

22 – Que horas você chega em casa depois da escola? _____

23 – O que você mais gosta na escola? _____

24 – O que você menos gosta na escola? _____

25 – Se identifica com alguma disciplina na escola? _____

Qual? _____

26 – O que você espera dos conteúdos que aprende na escola? _____

27 – pretende estudar o ensino médio? _____

Onde _____

28 – Pretende fazer faculdade? _____

Qual curso? _____

7.4. Modelo de Plano de Trabalho Docente (anexo 4)

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2017
 Professor: Rubens Nunes dos Santos
 Disciplina/Área do conhecimento: Língua Portuguesa
 Ano: 8º Ano B - Vespertino
 3º Bimestre

1. CONTEÚDOS

1.1 Conteúdos Estruturante:

1.3 Conteúdos Específicos:

2. JUSTIFICATIVA

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Conteúdo/objetivo Básico/Específico	Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos	Critérios de Avaliação	Instrumentos de avaliação*
	Prática Social Inicial: Problematização: Dimensões: *Conceitual: *Histórica: *Social: *Filosófica: *Cultural: Instrumentalização: Atividade 1 – Atividade 2 – Atividade 3 – Atividade 4 – Atividade 5 – Atividade 6 – Atividade 7 – Atividade 8 –		Catarse: Prática social Final:	

*Recuperação Paralela: Retomada dos conteúdos e nova oportunidade de expressão das sínteses das apropriações realizadas com somatória de igual 10,0 pontos.

4. REFERÊNCIAS

7.5. Plano de Trabalho Docente para o terceiro Bimestre (anexo 5)

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2017

Professor: Rubens Nunes dos Santos

Disciplina/Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Ano: 8º Ano B - Vespertino

3º Bimestre

1. CONTEÚDOS

1.1 Conteúdos Estruturante: O discurso como prática social

1.2 Conteúdos Específicos:

- O texto persuasivo;
- Uso de argumentações;
- Recursos persuasivos;
- Verbos no imperativo;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Uso de adjetivos;
- Intertextualidade;
- Oralidade.

2. JUSTIFICATIVA

Compreender os textos que estão no nosso cotidiano, que fazem parte do discurso que nos rodeia, é a condição básica para compreender o mundo. O texto persuasivo é parte integrante da nossa sociedade, nos convencendo o tempo todo a adotarmos ideias, comprarmos produtos e seguirmos tendências. Por isso, conhecer, compreender e produzir o texto persuasivo traz ao aluno a capacidade de apropriar-se desse modo discursivo tão importante na sociedade. O uso da Língua Portuguesa como instrumento de reflexão e análise do cotidiano do aluno é de suma importância para que seus problemas possam receber encaminhamento de soluções. O letramento dos alunos deve ser reconhecido, trabalhado e aprimorado para que durante os eventos e práticas de letramento, estes possam ter habilidades suficientes para analisar problemas e propor soluções. Com relação à avaliação, optou-se em proporcionar diferentes instrumentos com pequenos pesos, para que, devido às características da turma, os alunos experimentem pequenos sucessos e não tenham, no caso de não alcançá-los um impacto tão relevante na nota, contribuindo para sua autoestima.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Educar é práxis, ou seja, não é teoria e não é prática, mas sim o diálogo constante entre esses elementos, é um processo de reflexão, ação, reflexão. Desta forma a coerência necessária e fundamental para uma educação de qualidade, não pode se limitar a uma concepção teórica arrojada, atualizada, consistente, mas que não se viabilize na prática pedagógica em sala de aula. A não coerência entre fundamentação teórica e prática pedagógica inviabiliza toda uma proposta curricular, pois os encaminhamentos metodológicos são a expressão da intencionalidade desta proposta, na medida em que estabelecerão a “forma” para um “conteúdo” teoricamente planejado. Este Plano de Trabalho Docente tem como fundamento teórico-metodológico a Pedagogia Histórico Crítica, que, em sala de aula, se expressa na metodologia dialética de construção sócio individualizada do conhecimento. Este método se constitui uma via teórico-metodológica consistente e viável, possibilitando ao aluno um engajamento total na construção de seu conhecimento. Ao professor, se constitui como uma forma de planejar conteúdos e atividades escolares e, também, como método de trabalho cotidiano em sala de aula, utilizando dos passos pedagógicos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final, que foram então desenvolvidos pelo professor Gasparin em uma didática, ou seja, em especificações metodológicas que possibilitam compreender e aplicar a Pedagogia Histórico Crítica.

UNIDADE 1 – O texto persuasivo e seu uso na escola.

Objetivos: Produzir textos significativos como encaminhamento para produção de textos persuasivos, a partir de dados qualitativos sobre a aprendizagem (ou não) dos alunos, contribuindo para que estes percebam que é possível interferir na realidade a partir da reflexão sobre a prática, do uso de bons argumentos e do conhecimento das características deste gênero textual, a fim de que possam realizar o enfrentamento das dificuldades por eles levantadas, especialmente na questão da indisciplina – tema este levantado anteriormente como sendo, segundo os alunos, o maior problema para obtenção do sucesso deles no aprendizado na escola.

Aulas previstas: 8 aulas

Prática social inicial: (Vivência do conteúdo) O professor irá promover uma roda de conversa, na qual os alunos serão questionados sobre a questão da indisciplina na turma e quais seriam as prováveis causas desse fator de insucesso. Será feito o levantamento destes dados e posteriormente haverá o questionamento sobre como a disciplina de Língua

Portuguesa poderá auxiliar na solução desse problema. Os alunos serão convidados a escreverem uma carta para eles mesmos a fim de propor uma alternativa de solução para os problemas por eles levantados. Na sequência irão discutir as questões de problematização levantadas pelo professor.

Problematização: Através da reflexão é possível mudar um comportamento? Como podemos formar um propósito de mudança usando os conhecimentos e Língua Portuguesa? O cartaz pode ter uma função social de auxiliar alguém a refletir sobre um tema? O que eu preciso saber para poder escrever um bom cartaz? É diferente escrever para expor para todos? Se divulgarmos os problemas levantados na turma, através dos cartazes, poderá nos ajudar a pensarmos sobre isso?

Dimensões	Atividades	Recursos	Catarse Critérios de Avaliação	Instrumentos de avaliação*	Peso
<p>Psicológica: Quais são os pontos positivos e negativos da turma frente à aprendizagem? É possível mudar o comportamento?</p> <p>Social: Os problemas da turma afetam a escola ou a comunidade? A comunicação pode ajudar a resolver esse problema?</p> <p>Conceitual: Quais são as características essenciais do cartaz? Quais os recursos persuasivos que usamos em um cartaz?</p> <p>Metalinguística: A ortografia padrão interfere na comunicação pelo cartaz?</p>	<p>Atividade 1 – Roda de conversa a fim de levantarmos os problemas que impedem o sucesso da turma, na visão do aluno. Apresentação de um texto escrito sistematizando as questões levantadas nas conversas.</p>	<p>Didáticos: Roda de conversa; Debate; Sistematização escrita em grupos; Produção de texto individual (carta); Produção de cartazes.</p> <p>Materiais: Papel bobina, Pincel atômico “canetão” Régua, giz e fita adesiva.</p>	<p>Catarse: Após a produção oral do aluno, na qual será trabalhado o critério: “expressar-se oralmente, procurando adequar o discurso e a postura à situação comunicativa”, os conteúdos aprendidos deverão compor a nova síntese do aluno e, na sequência, este deverá utilizar-se do cartaz de acordo com a especificidade desse gênero, demonstrando sua aprendizagem.</p>	Participação nos debates e discussões em grupo. (Oralidade), apresentação da sistematização.	1,0 ponto
	<p>Atividade 2 – Discussão sobre quais são os pontos positivos e negativos da turma e de que maneira esses problemas afetam seu desempenho.</p>			Elaboração de cartaz, em equipe.	1,0 Ponto
	<p>Atividade 3 - Proposição de elaboração de cartazes, conforme orientação do professor.</p>			*O aluno que não atingir o objetivo deverá, como recuperação paralela, pesquisar sobre o tema e produzir seu próprio cartaz. (2,0 pontos)	
	<p>Atividade 4 – Produção de cartazes utilizando os recursos persuasivos.</p>				
	<p>Atividade 5 - Correção da ortografia e, se necessário, reescrita dos cartazes e exposição nas paredes da sala.</p>				

Prática social final: Após o término dessa unidade espera-se que o aluno possa compreender que é possível refletir sobre seus problemas e procurar soluções de forma coletiva e que abranjam o maior número de pessoas possíveis, utilizando-se dos seus letramentos e dos instrumentos que se apropriou nos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa.

UNIDADE 2 – Os letramentos e a apropriação dos conhecimentos escolares.

Objetivos: Realizar análise e discussão do filme *O Triunfo - a História de Ron Clark* (2006) a fim de perceber as convergências e divergências da realidade apresentada no filme com o cotidiano dos alunos e da escola;

Elencar, escrever, apresentar e discutir as regras de convivência nos ambientes que os alunos circulam a fim de perceber que existem regras escritas ou não que orientam a convivência em sociedade;

Debater as características da escola com relação à disciplina e convivência e planejar intervenções possíveis por meio da linguagem, a fim de perceber que as experiências de letramento que fazem parte da vivência dos alunos e os instrumentos teóricos da Língua Portuguesa podem corroborar para resolução de problemas.

Aulas previstas: 10 aulas.

Prática social inicial: Instigar o conhecimento dos alunos sobre filmes que retratem a cultura escolar e o distanciamento entre a realidade da escola e do aluno e da sua comunidade. Iniciar o trabalho questionando-os se conhecem filmes sobre o tema, se já viram algum filme nacional ou estrangeiro e quais suas impressões sobre eles.

Problematização: Os letramentos dos alunos e os conhecimentos que deles nascem podem contribuir na realidade da escola? É possível, a partir destes conhecimentos, produzir conhecimentos escolares?

Dimensões	Atividades	Recursos	Catarse Critérios de Avaliação	Instrumentos de avaliação*	Peso
<p>Cultural: A escola apresentada no filme se parece com a nossa?</p> <p>Pedagógica: As metodologias do professor Ron Clark, são comuns ou raras na nossa realidade?</p> <p>Social: É possível, a partir do cinema, refletir sobre diferentes realidades educacionais e sociais?</p> <p>Ética: Quais os princípios éticos para podemos analisar a nossa escola?</p> <p>Do letramento: Quais as regras</p>	<p>Atividade 1 – Conversa com alunos e exposição sobre a realidade educacional dos EUA, considerando que o filme é produzido neste país e fazendo relações com o Brasil.</p> <p>Atividade 2 – Assistir ao filme <i>O Triunfo – A história de Ron Clark</i> (2006) com orientações e intervenções do professor.</p> <p>Atividade 3 - Os alunos irão analisar o filme e escrever um texto traçando paralelos entre a escola apresentada no filme e a nossa; entre as metodologias do professor Ron Clark e as que eles conhecem, abordando também as relações percebidas entre os alunos do filme e eles. Haverá uma ênfase na orientação do professor sobre o uso adequado e eficiente dos adjetivos.</p> <p>Atividade 4 – Os alunos formarão trios e receberão um envelope</p>	<p>Didáticos: Projeção do filme <i>O Triunfo – A história de Ron Clark</i> (2006); Aula expositiva dialogada; Trabalho em equipe; Exposição oral; Debate.</p> <p>Materiais: TV e DVD Papel almoço Quadro e giz</p>	<p>O aluno deverá perceber a ideia central do filme, interpretando-o e fazendo as relações com o seu cotidiano. Reconhecer a realidade que vivencia e ter elementos para expor em contraposição à outra apresentada. A partir do esclarecimento da presença das regras em todos ambientes, o aluno deverá</p>	<p>Texto escrito a partir da análise do filme.</p> <p>Como recuperação paralela o aluno deverá reescrever o texto. (Valor 2,0)</p> <p>Participação na elaboração de um texto em grupo, listando as regras dos lugares que receberam.</p> <p>Recuperação paralela: O</p>	<p>2,0 pontos</p> <p>1,0 ponto</p>

<p>que conhecemos e usamos nos diferentes ambientes de convivência?</p> <p>Metalinguística: O uso de diferentes adjetivos podem tornar um texto melhor?</p>	<p>onde estará um ambiente de convivência comum (hospital, trânsito, jogos, restaurante, igreja, casa, etc.) eles deverão escrever quais as regras (escritas ou não) que são pertinentes a estes lugares.</p> <p>Atividade 5 – Socialização das produções anteriores e acolhimento de sugestões do grande grupo.</p>		<p>ser capaz de expressá-las em uma produção de texto, considerando o que se apropriou sobre o uso de adjetivos.</p>	<p>aluno que não participar da atividade deverá escrever um texto a partir de entrevista com uma pessoa de sua comunidade sobre o tema. (Valor 1,0 ponto)</p>	
--	---	--	--	---	--

Prática social final: Ao término desta unidade espera-se que o aluno possa ter um olhar mais crítico sobre a sua escola e sua postura enquanto aluno, bem como, das posturas necessárias em diferentes ambientes de convivência. O aluno deverá também, ter mais de clareza que os conhecimentos e os letramentos que traz da sua vivência podem e devem contribuir para a compreensão e resolução de problemas, inclusive na escola.

UNIDADE 3 - “Eu estou aqui e tenho o que dizer!” Aprendendo a escrever minha vida na escola.

Objetivos:

Elaborar ações, por meio dos recursos do texto persuasivo, a fim de possibilitar que os alunos levem para o coletivo da escola, a discussão realizada internamente, para que os demais colegas também repensem suas atitudes quanto a disciplina escolar e pessoal.

Aulas previstas: 26 aulas.

Prática social inicial: Retomar as discussões sobre o filme *O Triunfo – A história de Ron Clark* (2006) identificando com os alunos os elementos que foram já apropriados. Questioná-los sobre a possibilidade de ampliação da discussão com os demais colegas da escola e as formas de utilização dos instrumentos da Língua Portuguesa para propiciar esse momento. Questionar se os alunos conhecem as características da propaganda e sua utilização.

Problematização: Os alunos podem ser agentes de mudança em uma escola? É possível, a partir dos letramentos dos alunos e dos conhecimentos apropriados em Língua Portuguesa, planejar intervenções coletivas? Há características especiais para se fazer um panfleto? Há regras para o uso da oralidade em um debate? Propaganda é uma coisa boa?

Dimensões	Atividades	Recursos	Catarse Critérios de Avaliação	Instrumentos de avaliação*	Peso
<p>Conceitual: Quais são as características do panfleto? O que é propaganda?</p> <p>Ética: Quais são as regras para participação de um debate?</p> <p>Do letramento: Conhecer o pensamento dos colegas nos ajudaria a reconhecer nossos saberes?</p> <p>Matemática: Podemos converter um texto em uma expressão numérica e gráfica?</p> <p>Ideológica: Os textos de propaganda são neutros ou tem em si uma intencionalidade?</p> <p>Metalinguística: Cada texto tem uma linguagem apropriada? A intertextualidade está presente na propaganda? Qual o modo verbal mais utilizado na propaganda?</p>	<p>Atividade 1 – Elaborar um panfleto com uma propaganda, convidando os alunos do 9º ano para um Cine Debate sobre o filme estudado.</p> <p>Atividade 2 - Organizar um cine debate que será mediado pelos alunos com orientação do professor, dentro dos padrões e habilidades da oralidade e nos termos da ética necessários a vida cidadã.</p> <p>Atividade 3 – Elaborar um questionário para ser aplicado na escola sobre os problemas de disciplina que mais se destacam, dentre aqueles elencados na classe.</p> <p>Atividade 4 – Aplicação dos questionários, explorando as situações de uso da Língua (letramento). Tabulação dos dados e análise dos resultados.</p> <p>Atividade 5 – Aulas expositivas dialogadas sobre as estratégias e linguagens possíveis para convencimento, sobre o uso do verbo no modo imperativo e a respeito da intertextualidade.</p> <p>Atividade 6 – Produção de textos persuasivos de gêneros diversos, escolhidos pelos alunos, obedecendo as características trabalhadas, a fim de levar a discussão para o exterior da sala. Publicização do material produzido.</p> <p>Atividade 7 – Realização de autoavaliação a partir dos critérios determinados pelas dimensões do conhecimento aqui planejadas.</p>	<p>Didáticos: Aula expositiva dialogada; Elaboração de panfleto; Cine debate; Elaboração e aplicação de questionário; Elaboração de gráfico. Material Sala de Cinema (adaptada) Sulfite, impressão, lápis de cor, cola, tesoura, régua etc. Folha de questionário; Cartolina</p>	<p>O aluno deverá ter se apropriado dos elementos persuasivos da propaganda, sintetizando mentalmente estes conhecimentos e produzindo um material escrito que atenda as características do gênero estudado.</p> <p>Após o conhecimento das características do texto de convencimento, o aluno poderá optar sobre sua forma de expressar (panfleto, adesivo, cartão, cartaz, dramatização, etc).</p> <p>Consciente do seu aprendizado no bimestre o aluno deverá avaliar-se e avaliar todo o processo com a orientação do professor.</p>	<p>Elaboração do panfleto com as características do discurso persuasivo.</p> <p>Recuperação: estes de relatório do Cine Debate. (Valor 2,0 pontos)</p> <p>Produção de material de divulgação para expor na escola</p> <p>Recuperação: reescrita do material (Valor 2,0 pontos)</p> <p>Autoavaliação.</p> <p>Recuperação paralela: Produção de texto síntese. (Valor 1,0 ponto)</p>	<p>2,0 pontos</p> <p>2,0 pontos</p> <p>1,0 ponto</p>

Prática social final: Ao término das unidades trabalhadas neste bimestre, espera-se que o aluno compreenda que seus letramentos são importantes como prática social, especialmente para solução de problemas. Espera-se também, que o aluno se sensibilize, percebendo que ao unir seus letramentos, suas vivências e os conteúdos escolares,

podem ampliar seus recursos discursivos, para expressão de suas demandas e na solução dos problemas de sua comunidade. Além disto, que ocorra a apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos de Língua Portuguesa, para que melhorem suas capacidades discursivas, aplicando os novos conhecimentos nas suas práticas de letramento.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, A.T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Telaris: Português**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

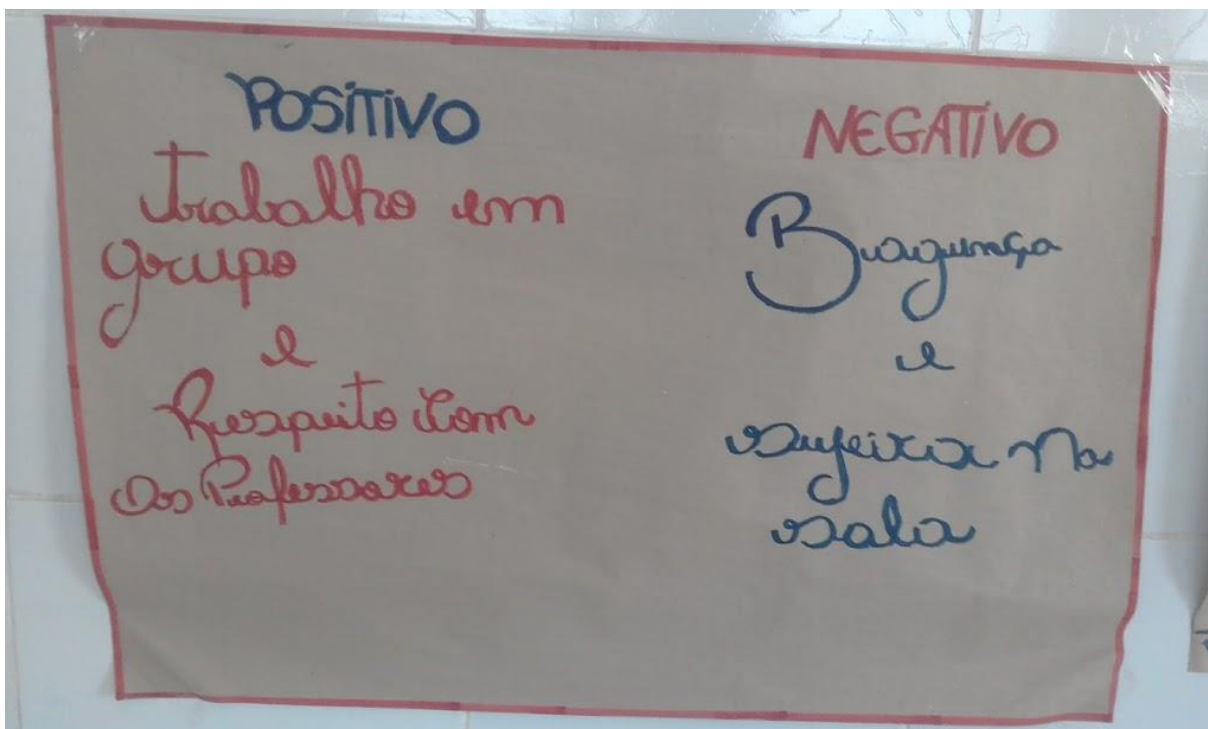
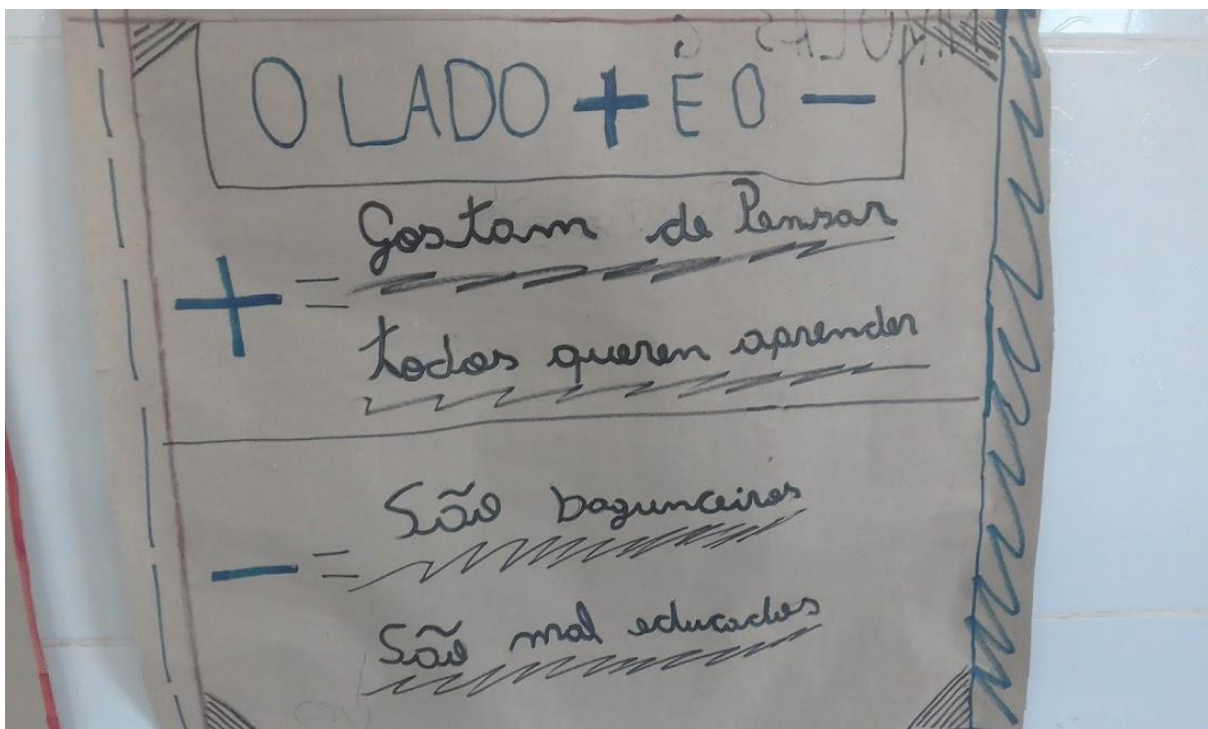
O TRIUNFO. Direção: Randa Haines. EUA, Canadá: Estúdio: California Home Vídeo, 2006. DVD (91 min), son., color., dublado. Título original: The Ron Clark Story.

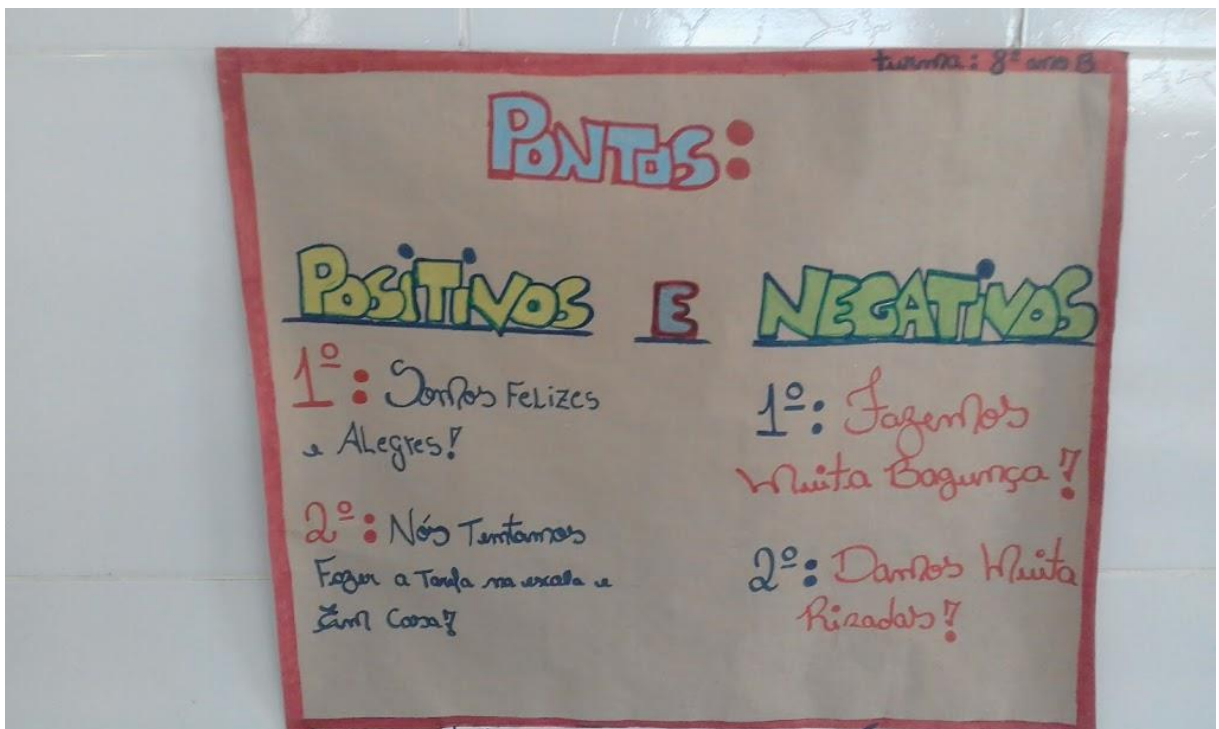
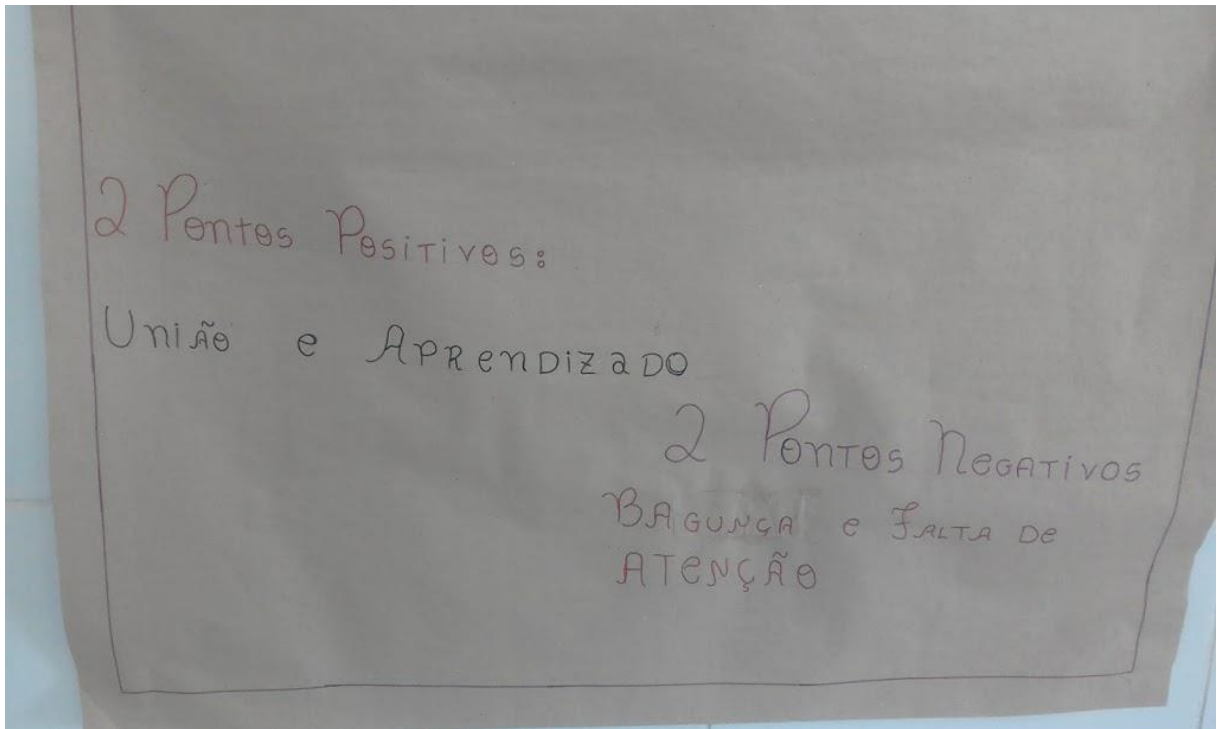
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa. Paraná. 2008.

ROCHA, LIMA. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 39 ed. . Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2008.

7.6 Material produzido pelos alunos – “qualidades e defeitos” (anexo 6)





VANTAGENS = A sala é bem unida...

Nos damos bem com todos os Professores...

DESvantagens = A Nossa sala tem uma grande quantidade de irresponsabilidade...

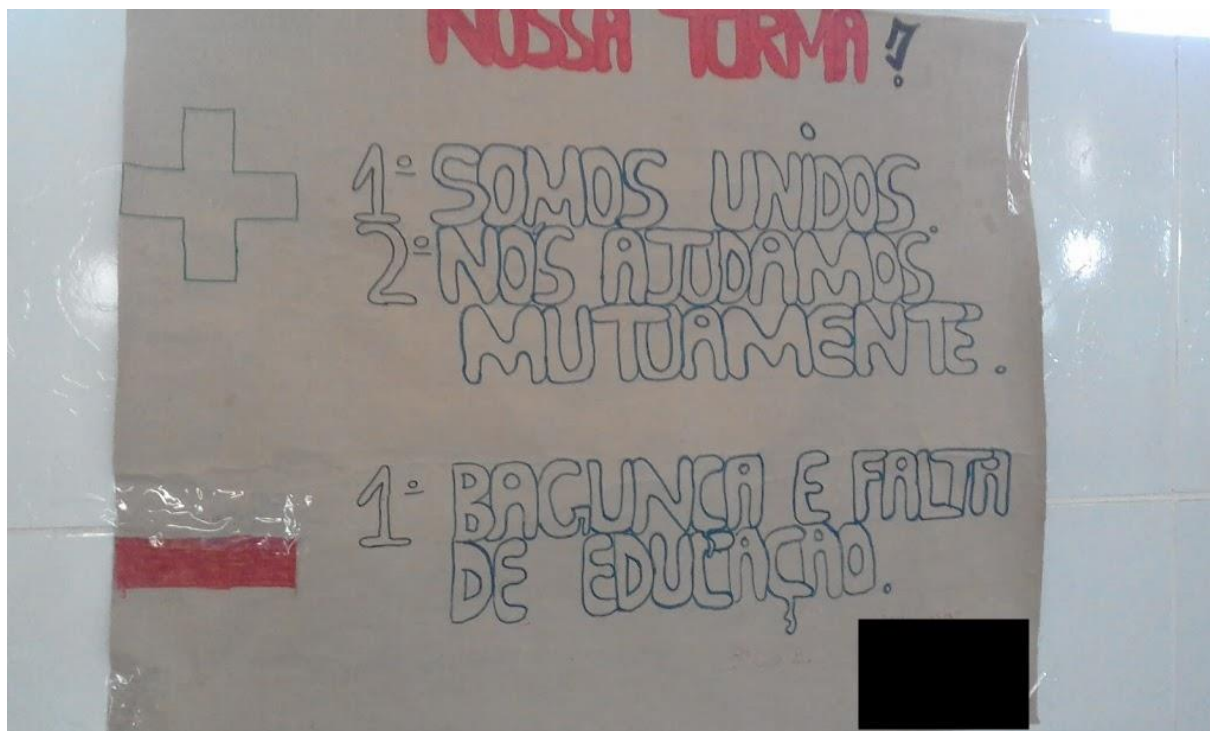
E a nossa sala é muito desorganizada

POSITIVOS

1. UNIÃO
2. ENGRAÇADOS

NEGATIVOS

1. SEM EDUCAÇÃO
2. DESORDEM



7.7. Modelo de Questionário para pesquisa sobre indisciplina (anexo 7)

Disciplina de Língua Portuguesa**Professor: Rubens Nunes dos Santos Filho****Turma do 8º Ano – Período da tarde.****Questionário sobre indisciplina****Marque um “X” na resposta correta.**

1) Você joga lixo no chão da sala?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

2) Você joga lixo no pátio?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

3) Você desperdiça água?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

4) Você desperdiça o lanche da escola?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

5) Você picha as carteiras?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

6) Você briga na escola?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

7) Você corre na hora do recreio?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

8) Você corre para sair da escola quando bate o último sinal?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

9) Você xinga seus colegas (fala palavrões para eles)?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

10) Você faz bagunça no escolar?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

11) Você usa celular na sala de aula?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

12) Você traz objetos inadequados para a escola?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

13) Você sai da sala ou fica na porta quando o professor não está?

 Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

14) Você conversa com os colegas durante a aula?

- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 15) Você faz as tarefas de casa?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 16) Você usa uniforme diariamente?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 17) Você usa uniforme adequado para a Educação Física?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 18) Você se comporta na fila do lanche?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 19) Você é organizado com os cadernos e livros
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 20) Você se esforça para tirar boas notas?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 21) Você vai para a fila assim que toca o sinal?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre
- 22) Você presta atenção na aula?
- Nunca De vez em quando Quase sempre Sempre

7.8. Modelo de Autoavaliação (anexo 8)

Escola Estadual [REDACTED]

Professor: Rubens Nunes dos Santos Filho

Aluno: _____

Autoavaliação de Língua Portuguesa 3º Bimestre

Marque um X na alternativa que representa o seu desempenho neste bimestre. Seja sincero.

Neste bimestre e com relação as aulas e as atividades da disciplina de Língua Portuguesa tive as seguintes posturas.

Nº	Atividades	Não participei	Participei pouco	Participei bastante	Fui líder
1	Conversa sobre o porquê da turma não conseguir aprender, apesar de serem inteligentes e bons naquilo que fazem.				
2	Produção de um texto em grupo sobre as questões discutidas na conversa sobre a indisciplina da turma.				
3	Produção da carta para ser lida ao final do ano. Atividade individual.				
4	Produção dos cartazes sobre as vantagens e desvantagens da turma. Trabalho em grupo.				
5	Atividade de assistir pela primeira vez o filme "O triunfo".				
6	Texto individual de análise do filme "O triunfo", comparando a escola, os alunos e a metodologia do professor com a realidade da turma do 8º ano.				
7	Tarefa de enumerar as regras que são necessárias nos locais apontados nas folhas recebidas. Tarefa em trio.				
8	Produção de convites para o 9º ano, convidando os alunos para assistirem o filme "O triunfo". Tarefa em dupla.				

9	Preparação das perguntas para a montagem de um questionário sobre a indisciplina na escola.				
10	Assistir ao filme com o 9º ano e participar do debate ao final do filme.				
11	Tabulação do questionário sobre indisciplina. Trabalho em grupo.				
12	Aulas expositivas sobre as linguagens, os elementos e os recursos do texto persuasivo.				
13	Produção da propaganda para as turmas da escola, focando os casos de indisciplina de cada turma. Trabalho individual.				
14	Distribuição dos trabalhos pela escola.				
15	Discussão de avaliação sobre quais os resultados obtidos após o trabalho realizado pela turma durante o bimestre.				

Outras coisas para dizer:

Avalie o trabalho do professor:

7.9. Material produzido pelos alunos – Cartaz “propagandas” (anexo 9)

