



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SORAYA COELHO DA SILVA RIBEIRO

**ESTA É A NOSSA VOZ: NARRATIVAS DE VIDA DOS
ESTUDANTES DO 7º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL REITOR
CALMON**

Salvador
2017

SORAYA COELHO DA SILVA RIBEIRO

**ESTA É A NOSSA VOZ: NARRATIVAS DE VIDA DOS
ESTUDANTES DO 7º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL REITOR
CALMON**

Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras

Orientadora:
Prof. Dra. Simone Souza de Assumpção

Salvador
2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas
(SIBI/UFBA)

Ribeiro, Soraya Coelho da Silva
ESTA É A NOSSA VOZ: NARRATIVAS DE VIDA DOS ESTUDANTES DO 7º
ANO DO COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON / Soraya Coelho da
Silva Ribeiro. -- Salvador, 2017.
125 f. : il

Orientadora: Simone Souza de Assumpção.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade
Federal da Bahia - Instituto de Letras, 2017.

1. Narrativas de vida. 2. Autobiografia. 3. Ensino. 4.
Letramentos. 5. Aprendizagem. I. Assumpção, Simone Souza de.
II. Título.

SORAYA COELHO DA SILVA RIBEIRO

**ESTA É A NOSSA VOZ: NARRATIVAS DE VIDA DOS ESTUDANTES
DO 7º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL REITOR CALMON**

Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Letras

Área de atuação: Letras

Orientadora: Prof. Dra. Simone Souza de Assumpção

Aprovada em ___ de _____ de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Simone Souza de Assumpção (orientadora)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Prof. Dra. Suzane Lima Costa

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e senhor do céu e da terra, sem o qual eu nada seria, porque me sustentou e guiou em todos os meus caminhos, até aqui. A Ele toda honra e glória!

A minha mãe (*in memorian*), pelo exemplo em todas as instâncias da minha vida: como serva de Deus, mãe, esposa e profissional da educação e cujos passos tento seguir.

A meu pai, homem de Deus fiel mesmo quando as circunstâncias foram desagradáveis.

As minhas irmãs, Sissi e Sâmara, que sempre me protegeram, acreditaram em mim e, com seu apoio, impulsionaram-me a continuar.

A Davi, meu esposo, que suportou as ausências que o Mestrado exigiu durante esses dois anos com apoio constante.

A minhas filhas, Suzana, Carla Jane e Ana Beatriz, minha motivação para continuar, agradeço pelo apoio e suporte em cada vez que precisei, sendo solicitadas, ou não.

À Arilane, irmã por escolha, por todos os momentos de escuta, compreensão e por nunca duvidar de mim, mesmo quando eu duvidei.

À gestão do Colégio Estadual do Reitor Miguel Calmon, que atendeu prontamente a todas as solicitações por mim feitas, para a realização do projeto de intervenção.

Aos alunos do 7º anoVB, 2016, do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, sem os quais esse trabalho não teria sentido algum, pela sua participação voluntária, nas atividades realizadas, tendo em vista a pesquisa.

Aos colegas do PROFLETRAS, que enriqueceram minhas segundas e terças-feiras, durante os dois últimos anos, trazendo-lhes um colorido inesquecível.

À colega Leila Paiva, em especial, cuja vida tem sido um exemplo para mim, pela parceria, troca de palavras e apoio, nessa caminhada juntas.

A minha orientadora, prof. Dra. Simone Souza de Assumpção, que ocupou a posição de balseiro nesta viagem, cujas orientações foram preciosos guias na escrita desse trabalho, por sua disposição em atender sempre que solicitada, pela sua preocupação quando os entraves da vida ameaçaram a minha escrita.

Renova-te.

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos para verem mais.

Multiplica os teus braços para semeares tudo.

Destrói os olhos que tiverem visto.

Cria outros, para as visões novas. [...]

Sê sempre o mesmo.

Sempre outro. Mas sempre alto.

Sempre longe.

E dentro de tudo.

(Cecília Meireles/ Cântico XIII)

RESUMO

O presente Memorial é uma narrativa reflexiva de formação. Nele constam as minhas reflexões e memórias de letramentos, daquilo que me fez e constituiu como professora e pesquisadora. Estão também registrados aqui, detalhadamente, a pesquisa-ação-formação-experiencial, através da abordagem autobiográfica, realizada em sala de aula com alunos do 7º ano do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, em Simões Filho, cujo corpus é constituído das narrativas dos estudantes escritas no período dos vinte e um encontros que realizamos, nos quais foram feitas, além da escrita dos textos, rodas de conversa e leituras de textos motivadores para a escrita das histórias de vida dos estudantes. Nessa pesquisa, assumo como objetivo investigar as narrativas dos estudantes acerca de seus processos de letramentos e a influência desses para sua construção identitária, pessoal e estudantil e sua influência na formação dos educandos como leitores e produtores de textos especialmente os do gênero autobiográfico. Nesse sentido, ressalta-se que o desenvolvimento da pesquisa aconteceu sob a perspectiva da língua como lugar de interação e através do processo sócio-interacionista de ensino aprendizagem. Ao escolher as narrativas autobiográficas como abordagem da pesquisa, temas como família, relações interpessoais, na escola, com seus pares e professores e projeções para o futuro são também abordadas.

Palavras-chave: Narrativas; autobiografia; histórias de vida; letramentos; Língua Portuguesa;

ABSTRACT

The present Memorial is a reflective narrative of formation. In it are my reflections and memories of my literacy, have taught me and constitute me as a teacher and researcher. Also the action-formation-experiential-research is registered here through the autobiographical approach, carried out in the classroom with 7th grade students of the Reitor Miguel Calmon State school, in Simões Filho, whose corpus is constituted of the narratives of students written in the period of the twenty-one meetings we have made. In these meetings, in addition to the writing of the texts, we had conversation wheels, and reading motivational text for the writing of students' life histories. In this research, I aim to investigate students' narratives about their literacy processes and their influence on their identity, personal and student construction and their influence on the formation of students as readers and producers of texts especially those of the autobiographical genre. In this sense, it is emphasized that the development of the research happened from the perspective of language as a place of interaction and through the socio-interactionist process of teaching learning. In choosing autobiographical narratives as a research approach, topics such as family, interpersonal relationships, at school, with peers and teachers, and projections for the future are also addressed.

Keywords: Narratives; autobiography; Life stories; literacy; Portuguese language;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 quadrinho produzido por Geisiellen	92
Figura 2 imagem produzida por Diego	93
Figura 3 imagem produzida por Marcos Júlio	106
Figura 4 imagem produzida por Jadna	107
Figura 5 imagem produzida por Vitória	108
Figura 6 imagem produzida por Dígila	109
Figura 7 imagem produzida por Geisiellen	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TRAÇANDO ROTAS	14
1.1 “A Inenarrável condição biográfica”	15
1.1.1 Trajetórias de vida e formação	16
1.1.2 Itinerâncias de aprendizagens.....	18
1.2 Refazendo a rota	24
2 PROJETOS, HORIZONTES E CAMINHOS	30
2.1 Os Caminhos da pesquisa	30
2.2 Cenário de vivências e aprendizagens: a escola	33
2.3 Os colaboradores: a turma	35
3 NO CHÃO DA SALA DE AULA: A PROPOSTA DIDÁTICA, UM CAMINHO PARA A PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO-EXPERIENCIAL	37
3.1 Alguns esclarecimentos	38
3.2 As oficinas	41
3.2.1 I Etapa: primeiros passos (3 dias - total de 4 horas/aula).....	43
3.2.2 II Etapa: Construção de conceitos (2 dias de aula – total de 3 horas/aula).....	49
3.2.3 III Etapa: construção da linha do tempo.....	57
3.2.4 IV Etapa: reflexão sobre o gênero autobiografia(1 dia de aula - total de 2 horas/aula)	61
3.2.5 V Etapa: a relação nome-identidade(3 dias – total de 5 horas/aula)	65
3.2.6 VI Etapa: Leitura e Produção de Quadrinhos(3 dias – total de 6 horas/aula)	69
3.2.7 VII Etapa: construção de imagem de si (1 dia)	73
3.2.8 VIII Etapa: reflexão sobre a escola	76
3.2.9 IX Etapa: organização final do livro	82
3.2.10 Culminância das Atividades.....	84
4 NARRATIVAS CRUZADAS DE ESTUDANTES	86
4.1 Itinerâncias dos estudantes	89
4.1.1 Itinerâncias familiares: laços invisíveis.....	89
4.1.2 Trajetórias escolares	95
4.1.3 Projeções Futuras: um devir em ação.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	124
Anexo A.....	124

INTRODUÇÃO

As histórias de vida não formam para nada que seja da ordem de um corpo de saberes constituído de uma competência instrumental específica, de uma prática procedimental ou conceitual determinada. Elas se situam, deliberadamente, do lado do processo de mudança global da pessoa e da relação do formando com o saber e com a formação: elas formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua história considerada como processo de formação. (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p.96)

Quando primeiramente ouvi que a dissertação final do Mestrado Profissional em Letras seria um memorial de formação supus que seria uma escrita fácil, devido à liberdade subjetiva dos textos literários e em primeira pessoa, diferentemente da impessoalidade característica dos textos, usualmente, escritos para defesa do mestrado. Não obstante a subjetividade constante em um memorial, hoje posso perceber o meu equívoco, pois sua escrita precisa equilibrar em si diversas vertentes: atender aos critérios de um texto acadêmico, trazer as narrativas de si e, acima de tudo, estar imbuída da reflexividade com vistas à mudança que constituirá o principal aspecto formador daquele que o escreve.

Nessa conjuntura, entendo que refletir é o caminho para a formação, pois, ao pensar sobre as estratégias, espaços e acontecimentos que marcaram a minha trajetória vou tomando consciência das experiências vividas, dos sucessos e fracassos alcançados e, nessa dinâmica, desapego-me dos tempos objetos da minha história (BARBOSA, 2012, p. 224), a fim de, ao libertar-me das amarras, ser capaz de singrar novos mares.

É nesse movimento, portanto, que começo a projetar-me em devir. Ao narrar a minha história de vida e formação, ao mesmo tempo em que construo e executo com meus alunos de 7º ano um projeto de pesquisa-intervenção, permito-me pensar sobre minha construção pessoal e profissional, minha prática pedagógica, refletir, analisar e, nesse contexto, aproprio-me do tempo cronológico, da minha história, transformo-o em tempo humano e, simultaneamente, inauguro começos, na medida em que analiso o passado à luz do presente e visualizo-me como profissional ainda melhor no futuro. (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43)

Esta narrativa coloca em evidência os caminhos trilhados para a construção da minha identidade. Nesse sentido, as palavras escolhidas para dizer a minha história são mais do que simplesmente palavras (LARROSSA, 2002). Estão imbuídas de reflexividade, ao considerar a

necessidade e possibilidade de mudanças em meu fazer pedagógico, em minha prática, que eu considerava, já consolidada.

Sou filha de Mauro Galdino da Silva e Aleuta Coelho da Silva. Ele, pastor evangélico, ela, professora de Língua Portuguesa, proporcionaram-me desde a mais tenra infância contato com a contação de histórias e suas leituras. Sou a caçula de três mulheres, hoje, todas professoras. Em nossa casa, chegar à universidade não era uma opção, mas uma certeza e, embora com sacrifício, a educação escolar sempre foi uma prioridade. Iniciávamos o ano letivo, sempre com materiais escolares novos, depois de exaustiva pesquisa de preços, feita por dona. Aleuta, na Baixa do Sapateiro e Avenida 07 de Setembro. A farda era sempre limpa e bem cuidada – apesar de ambos os meus pais estarem fora de casa o dia todo em suas jornadas de trabalho (meu pai, além de pastor, também dava aulas de Geografia) – e as lições, tomadas, muitas vezes, tarde da noite, por minha mãe, após sua chegada do último turno de trabalho. Percebo, hoje, na minha história, um reflexo das histórias dos meus estudantes cujas famílias precisam também sair e ganhar o seu pão. Nesse sentido, emergem questões fundantes para esta pesquisa: quem é o estudante que diuturnamente tenho diante de mim, em sala de aula? Que memórias têm esses estudantes de sua trajetória escolar e da construção dos saberes e dos múltiplos letramentos vividos? De que forma a escola contribui para a formação global desse indivíduo? Como se desenvolvem as competências leitora e escritora de meus estudantes e, finalmente, de que maneira a história de vida dos estudantes pode intervir no meu fazer pedagógico? Além disso, na trilha de uma pesquisa-ação-formação-experiencial, cabem também as questões de ordem formativa para mim, pesquisadora: quem é a professora Soraya? Que caminhos foram trilhados para a constituição e formação desta profissional, hoje pesquisadora? De que forma as vivências transformaram-se em experiências de formação pelo trabalho reflexivo realizado a partir delas? (JOSSO, 2010)

Outrossim, assumo o objetivo de investigar as narrativas de estudantes acerca de seus processos de letramentos e a influência desses para sua construção identitária, pessoal e estudantil. Nesse movimento, convidei os meus alunos a serem comigo sujeitos da pesquisa, na medida em que ao narrar suas histórias eles se fizeram mais do que atores, assumindo um papel agente, de autores da sua própria história. Ademais, tendo em vista que a pesquisa visa a formação, também, do estudante, o processo de escrita e reescrita de suas memórias objetiva a sua construção como leitores e produtores de textos, em especial textos narrativos pertencentes ao gênero autobiográfico, além de despertá-los para uma leitura dialógica e interacionista do mundo que os cerca, pois, como afirma Souza, “ a escrita da narrativa remete

o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.”(2004, p. 13)

Tal perspectiva justifica-se por lançar um olhar mais acurado sobre o estudante – suas histórias; famílias; quem é o sujeito que, diariamente, está comigo em sala de aula e em que medida seus direitos estão sendo atendidos na escola – e sugere apresentar em sala de aula a experiência, não só do docente, mas também e, especialmente, as vivências dos discentes como ponto de apoio para as práticas pedagógicas pois acredito que não se faz educação sem levar em consideração os indivíduos-sujeitos que fazem parte do processo e, para além disso, penso que contar suas histórias e trajetórias escolares pode vir a ser um caminho para a construção de sentidos de si mesmo, de sua vida e existência, pela reinvenção de si. Nessa direção, a metodologia de pesquisa escolhida foi a pesquisa-ação-formação-experiencial através das narrativas autobiográficas no entendimento de que “esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação.” (SOUZA, 2006) Em um primeiro momento, cogitei a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico mas, seguindo a orientação da banca de qualificação, aprofundei-me em estudar sobre a pesquisa-ação-formação-experiencial através das leituras de Josso (2010), Delory-Momberger (2014), Pineau (2006) e Souza (2006) pois, como professora atuante em sala de aula, a pesquisa se deu tanto a partir das narrativas de meus alunos, quanto pela reflexão da minha prática pedagógica na construção da pesquisa. A narrativa deste memorial levou-me à expressão das minhas aprendizagens construídas ao longo da minha vida (SOUZA, 2006, p. 141) tendo como minha balseira nesse caminho de formação minha orientadora, professora Simone Souza de Assumpção, que por diversas vezes assumiu também o papel de animadora.

O corpus da minha pesquisa foi formado a partir das narrativas dos estudantes do 7º ano, turno vespertino, do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, a fim de conhecer e refletir sobre os eventos de letramentos vivenciados por eles, estimulá-los a refletir sobre si mesmos, sua formação escolar e suas perspectivas para o futuro e analisar suas produções textuais com vistas à transformação de meu fazer pedagógico. As narrativas dos estudantes foram escritas em atividades desenvolvidas em sala de aula, durante a pesquisa, com todos os estudantes da turma. Os textos escritos versaram sobre aspectos gerais de sua história e família, a escolha do nome, a trajetória escolar, a escola ideal, além de um texto construído a partir de imagens de revistas em que eles narraram suas expectativas para o futuro e a criação de uma tirinha

narrando um episódio de sua vida. Após a construção das narrativas, eles confeccionaram um caderno formado pelo conjunto dos textos que foram, posteriormente, por mim analisados.

Nesta narrativa, trago reflexões sobre a minha trajetória de vida e formação, que fizeram de mim a pessoa e profissional que hoje sou, revejo minhas concepções de língua, linguagem e ensino de língua como aspectos fundantes para uma ressignificação da minha prática. Além disso, discuto as teorias basilares que me fizeram escolher a pesquisa-ação-formação-experiencial e as narrativas dos alunos como ancoragem para a investigação, descrevo brevemente a instituição de ensino na qual leciono: seu projeto pedagógico e estrutura física, discorro sobre a turma escolhida para trabalhar junto comigo nesta nossa reconstrução e as atividades interventivas realizadas com eles, meus sucessos e fracassos, os empecilhos e a trajetória percorrida, ademais, faço uma reflexão sobre as narrativas dos estudantes a partir de alguns dos temas por eles abordados: relações familiares, relações escolares e projeto de futuro. Vale ressaltar que os textos dos estudantes aqui reproduzidos foram preservados em sua versão original, visto que para a presente pesquisa, não foram de prioritária importância os aspectos normativos da variante padrão, senão conhecer os estudantes e analisar suas competências leitoras e escritoras.

Assim, importa salientar como se configura o presente texto: a narrativa está dividida em 04 capítulos. O primeiro traz em breves palavras as rotas percorridas por essa pesquisadora em sua trajetória de vida e formação. No segundo capítulo, apresento os aspectos teóricos metodológicos que serviram como bússola para o desenvolvimento da pesquisa, além de trazer a descrição dos cenários da pesquisa, seu *locus* e sujeitos. No terceiro capítulo trago uma descrição analítica e reflexiva da proposta de intervenção em sala de aula, que foi o caminho para a pesquisa-ação-formação-experiencial realizada e, finalmente, as narrativas dos estudantes, resultado da pesquisa em sala, com breves reflexões sobre suas representações em relação a família, escola, aprendizagem de leitura, professores, relações interpessoais na escola e suas projeções para o futuro.

Vale destacar que a narrativa deste memorial não foi construída de forma completamente linear, na medida em que, enquanto falo de minha trajetória de vida, dialogo com teóricos da linguística e da pesquisa autobiográfica e, ao mesmo tempo em que trato dos eventos próprios da pesquisa, recordo a minha própria história de vida, sempre em um movimento reflexivo de ir e vir, desaprender e aprender. Ainda enquanto escrevo essas linhas, acontecem em mim processos de aprendizagem, pessoais e profissionais, pela reflexão da prática em sala de aula, que outrora eu não seria capaz de imaginar.

1 TRAÇANDO ROTAS

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSSA, 2002, p.21)

O vocábulo “memorial” faz parte do meu arcabouço lexical desde a mais tenra infância. A Bíblia, texto sempre presente em minha casa, está impregnada de histórias sobre construção de memoriais que serviam como lembrança dos feitos de Deus para o povo de Israel. No tempo das narrativas bíblicas do Antigo Testamento, os hebreus tinham o hábito de transmitir, através das gerações, os feitos do seu Deus e especialmente os êxitos conquistados de forma milagrosas. Jacó, Josué e Samuel, são nomes que trago bem vívidos na memória devido às diversas vezes em que, na infância, ouvi suas histórias e de como eles erigiram memoriais para recordar: um sonho profético, uma travessia milagrosa pelo rio Jordão e uma vitória inesperada na guerra, respectivamente. (BÍBLIA, Gênesis 35; Josué 14; 1 Samuel 7) Nessa perspectiva, aprendi que memoriais eram erguidos para “trazer à memória aquilo que traz esperança”. (BÍBLIA, Lamentações de Jeremias, 3:21)

Portanto, “ergo”, nestas páginas, o meu memorial: o meu lugar de lembrança e reflexão, ao redigir a narrativa da minha vida, e mais especificamente dos caminhos e descaminhos que me constituíram, pessoal e profissionalmente, já que, segundo Delory-Momberger, a narrativa é um lugar em que experimento a história da minha vida e nesse processo de narrar-experimentar, tomo forma (2014b) e ousa dizer, reformo-me, transformo-me.

Recordo-me agora de um dos mais importantes memoriais praticados pelos cristãos Batistas em nossas liturgias: a celebração da ceia. Pelo menos uma vez por mês, em nossas igrejas temos a cerimônia da ceia, um ritual em que são servidos pequenos cálices de suco de uva e pedacinhos de pão – representando o sangue e corpo de Cristo respectivamente – em que recordamos a morte e ressurreição de Cristo (olhar para o passado) e a sua promessa de que voltaria (projeção no futuro). Lembro-me de como meu pai, certa vez, ao mandar fazer uma mesa para doar à igreja, pediu que fosse entalhada a declaração: “Em memória de mim”, na parte frontal do móvel e, cada vez que a ceia era servida, ele deixava à vista a frase para lembrarmos-nos de que o rito era um memorial: uma recordação, uma esperança. Trago essa

memória, ao conjecturar sobre meus caminhos de vida e formação e apoio-me nas palavras de Josso, para quem, formamo-nos, quando além de aprender o novo, desaprendemos o velho livramo-nos de “hábitos mais ou menos antigos, que por diferentes formas de tomada de consciência se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade” (2010, p. 62). Com efeito, não basta revestir do novo o velho esquema. Ou seja, não é suficiente que se adotem práticas novas em um modelo de ensino e aprendizagem, cujos fracassos são recorrentes. Torna-se necessária uma mudança de paradigma, uma transformação nas concepções que norteiam o fazer pedagógico.

Nesse contexto e no processo de (auto)biografização¹, esforço-me para reconstruir e analisar minha trajetória individual e profissional, transformando em linguagem a minha própria existência. No processo de narrar o vivido, esmero-me no exercício de priorizar as experiências cujas relevâncias sejam significativas para produzir a mim mesma – minha autopoiese (JOSSO, 2010, P.28) – e uma investigação ontológica nessa reinvenção de mim.

Imediatamente após finalizar o período anterior, a expressão “narrar o vivido” ganha destaque no papel como se fora revestido de uma cor fluorescente. Vejo-me, então, conjecturando: estou verdadeiramente narrando os fatos? Até que ponto os fatos contados são fidedignos à realidade? E o que é a realidade?” Reflito, então, sobre o papel preponderante da linguagem em diálogo com as palavras de Delory-Momberger ao afirmar que “a narrativa apresenta-se como linguagem do fato biográfico primordial, como discurso no qual escrevemos a nossa vida. [...] é a narrativa que dá uma história a nossa vida: temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p.35-36).

Nessa direção, nas linhas que se seguem, dou lugar a minha biografização, selecionando as experiências vividas que sejam significativas para pensar “a relação e os processos de aprendizagem na minha evolução como sujeito” (DELORY - MOMBERGER, p. 229-230), um sujeito autor, ator e personagem dessa narrativa e, fazendo uso da linguagem, vislumbro o que posso alcançar, o que posso vir a ser, reabro o passado e projeto-me em devir. (PASSEGGI, ABRAHÃO E DELORY-MOMBERGER, 2012)

1.1 “A Inenarrável condição biográfica”

¹¹ A definição de biografização, do alemão *Biographisierung*, é dada por Delory-Momberger, como o “processo sob o qual os acontecimentos e as experiências tidos como memoráveis e significativos no horizonte da vida são integrados à história que deles se faz”. (2014, p.229)

Aproprio-me da expressão acima como título dessa seção, pois entendo que, não obstante o meu desejo de transformar em linguagem as minhas experiências, jamais conseguirei fazê-lo. Os processos de interpretação e textualização não conseguem abarcar o vivido, muito embora a narrativa permita que eu visite-me de um lugar privilegiado, leia e analise a história da minha vida e, então, seja capaz de recriar-me, fazer-me outra vez. (PASSEGGI, ABRAHÃO E DELORY-MOMBERGER, 2012)

Na expectativa de transformação pessoal e profissional, passo a narrar a minha trajetória, os caminhos e descaminhos desde o começo de tudo.

1.1.1 Trajetórias de vida e formação

Nasci aos dezesseis dias do mês de agosto no ano de 1969, em Salvador, na Bahia. Meu pai, Mauro Galdino da Silva, é pastor evangélico e saiu do Rio Grande do Norte para pastorear a Primeira Igreja Batista Regular de Boa Vista, em Roraima, onde conheceu minha mãe, Aleuta Coelho da Silva. Após dois anos de casamento eles vieram para a Bahia a convite da Primeira Igreja Batista Regular da Bahia e aqui constituíram família. Eu sou fruto da quinta gestação da minha mãe, mas a terceira e última que sobreviveu. Minhas duas irmãs mais velhas são respectivamente Semíramis, professora de matemática, e Sâmara, pedagoga. Embora minha mãe, ela mesma professora de Língua Portuguesa, almejasse que tivéssemos profissões diferentes da docência, pela pouca valorização social e baixos salários da carreira, penso que o seu exemplo marcou-nos tão fortemente que todas nos inclinamos à carreira do magistério.

Recordo-me das histórias, contadas por d. Aleuta, todas as noites antes de dormir, e das cantigas que cantava. Vejo-a, já como adulta, com nossos filhos – as minhas e os de minhas irmãs – na rede, cantando para que dormissem. Voltando às memórias da infância, vejo, como um filme, Sâmara, minha irmã do meio, inventando histórias para contar-me quando minha mãe já não o fazia mais, o que se estendeu até os 11 anos de idade, apesar do fato de que, antes dos 04 anos, eu já aprendera a ler e os livros e gibis eram meus melhores e mais fiéis amigos: trocava qualquer brincadeira pela leitura. Ler era um hábito, uma ânsia, um vício. Os livros sempre fizeram parte da minha vida e não consigo lembrar-me de um único dia sem que eu tivesse um livro nas mãos ou próximo a mim. A leitura está tão entranhada em mim como minha estatura ou a cor da minha pele. É impossível imaginar-me sem ela. Como aprendi a ler

muito cedo e não me recordo de como aconteceu, para mim, é como se fosse natural, inerente, sempre estive ali. Certa vez, já na idade adulta, minha filha mais nova, ainda pequenina, perguntou-me: “Pode dormir sem ler, mamãe?” Isso porque, nesse dia, eu estava muito cansada e ao deitar não tinha nenhum livro à mão, como era de praxe em nossa casa.

Da mesma forma que os livros tinham um certo encantamento para mim, como professora de Língua Portuguesa, sempre busquei incentivar meus alunos à leitura. Uma das estratégias de que dispus para isso foi ler livros destinados ao público infanto-juvenil, dessa forma, conhecendo personagens que faziam parte do seu imaginário, eu poderia dialogar com eles e despertar-lhes ainda mais a curiosidade pela literatura. Apesar disso, entendia que era dos professores das séries iniciais (primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental) a responsabilidade de ensinar a ler e, por muitos anos, entendi que os estudantes deveriam chegar ao sexto ano já plenamente alfabetizados. Ocorre que, nesse momento, eu não estabelecia diferenças entre decodificação e leitura com produção de sentido, ou seja, não havia ponderação, da minha parte sobre as diferenças existentes entre alfabetização e letramentos.

Segundo Magda Soares, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ou seja, domina a técnica de ler e escrever. Por outro lado, letrados são aqueles que fazem uso social da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. (2014, p. 23-24) Disso decorre a nova significação: não basta que os estudantes estejam alfabetizados, que sejam capazes de decodificar o texto, é importante que eles sejam capazes de fazer uso social da leitura e escrita e produzir sentido a partir das leituras que realizam. Nessa perspectiva, passei a entender que as aprendizagens de leitura são constantes e os letramentos são múltiplos e contínuos em nossa trajetória.

E, em que pese a naturalidade aparente da leitura em minha vida, os estudiosos dos processos de leitura afirmam que ler é uma atividade mental construtiva muito intensa e uma habilidade complexa (SOLÉ, 1998. 90) Soares, por sua vez ensina que a leitura é “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se” (2014, p.68). Disso decorre a conclusão de que é possível e necessário que se ensine os estudantes a ler, em todos os níveis de escolaridade, orientando-os em suas leituras e lhes ensinando a desenvolver estratégias de interpretação à medida que o grau de dificuldade nos textos aumenta.

1.1.2 Itinerâncias de aprendizagens

Nas trilhas da leitura, volto a pensar em minha trajetória escolar. Lembro-me da Escolinha Pingo de Gente, onde fiz parte do Jardim² daquelas professoras. Ficava na escola o dia todo, um turno em sala e no outro assistindo, da porta, aula de outras turmas. Isso era possível porque minha mãe era diretora da escola, e eu transitava por seus corredores livremente no turno em que não era aluna. Do Ensino Fundamental I tenho poucas lembranças, mas, uma certeza tenho: amava a escola. Enfadonho era o dia em que não havia aula. Sempre fui muito estudiosa, lembro-me de minha mãe dizendo que, se o professor marcava avaliação, naquele mesmo dia eu começava a estudar, mesmo que ainda faltasse muito tempo. Vale a pena frisar que na adolescência essa diligência diminuiu um pouco.

Quando se aproximava o tempo de cursar o Ensino Médio, minha mãe fez-me a proposta de tentar ingresso na Escola Técnica Federal da Bahia, atual IFBA, com a intenção de que eu tivesse um Ensino Médio de melhor qualidade e pudesse cursar Medicina que era o seu desejo. Fiz conforme seu querer e fui aprovada no exame de seleção para a Escola Técnica onde cursei Técnico em Química. Entretanto, depois do Ensino Médio, mudei o curso da minha vida: não prestei vestibular para Medicina. Fui estudar Educação Religiosa no Seminário Batista Regular do sul, em Curitiba-PR, e depois, já de volta à Bahia, prestei vestibular para Letras, na UFBA.

Sem dúvida alguma, a Bíblia foi um dos primeiros livros, senão o primeiro, com o qual tive contato. Conheci as histórias de Davi, Moisés, Ester, Rute, Débora, Daniel, José do Egito, a vida e morte de Cristo e tantos outros personagens que encheram os meus dias da infância, construíram e fortaleceram minha fé em Deus. Como aprendi a ler aos 04 (quatro) anos, nessa época ganhei a minha primeira Bíblia completa. Como crianças, na igreja, éramos incentivados a memorizar vários textos bíblicos, mesmo antes de aprender a ler, como uma forma de inculcar em nossas mentes os ensinamentos constantes do Livro Sagrado. Desde bem pequena participava de peças de teatro encenadas nos dias de festa como dia das Mães e

² Assim era chamada a Educação Infantil: Jardim de Infância em uma alusão às plantas que recebem todo o nutriente, água e luz, para seu crescimento, de forma passiva.

dos Pais, Natal e Ano Novo para as quais memorizava as falas dos personagens representados, participava também de jograis³ e acrósticos.

Aos treze anos escrevi e preguei o meu primeiro sermão. Na época não tinha qualquer noção de exegese ou de hermenêutica bíblica, mas recorde-me de haver construído um texto nos moldes que me acostumara a ouvir: um sermão expositivo baseado na parábola do homem insensato (BÍBLIA, Evangelho de Lucas 12:16-21) que foi dividido em introdução (apresentação da parábola); desenvolvimento com três passos necessários para encontrar-se com Deus (dos quais só me lembro de dois: arrependimento e fé); e conclusão com apelo, como é de praxe nos sermões.

A partir dos quinze anos comecei minha jornada de professora de Escola Bíblica Dominical lecionando para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. A Escola Bíblica Dominical é um setor das igrejas dedicado ao ensino da Bíblia. Diferentemente dos demais cultos, nesse momento há interação professor-aluno e a aprendizagem se dá, preferencialmente, de forma dialógica. Assim, reflito que a igreja e minha escolha de fé tiveram grande influência em minha formação, pessoal, social, espiritual e profissional, pois me proporcionou, desde a infância, participar de várias ocasiões em que a fala organizava-se ao redor de textos escritos (na maioria das vezes o texto bíblico) envolvendo a compreensão deles. Nessas ocasiões, que Kleiman denomina eventos de letramento, muitas vezes há participação coletiva e interação dos presentes. (KLEIMAN, 2005, p. 22) E, para além disso, minha relação com as práticas de ensino-aprendizagem iniciaram na igreja, ainda na adolescência.

Ainda na adolescência, entendi que precisava estudar mais a Bíblia, com o intuito de ser uma melhor professora, na igreja, e, além disso, conhecer mais a teologia e as doutrinas que cerceiam a minha fé. Por isso, despendi três anos da minha vida, de 1988 a 1990, estudando exclusivamente as Escrituras. No final dos 03 anos conquistei o grau de Bacharel em Educação Religiosa⁴ no Seminário Batista Regular do sul, em Curitiba-PR.

Em 1991, de volta à Bahia, já casada e mãe de uma filha, prestei vestibular para Letras na UFBA. Desde o segundo ano da licenciatura, dava aulas de Língua Portuguesa em escolas

³ Os jograis são textos lidos, por no mínimo quatro pessoas, em que, ora se lê sozinho uma parte, ora com outra pessoa e, às vezes, todos leem juntos e para que houvesse harmonia era preciso que ensaiássemos repetidas vezes.

⁴ O Bacharelado em Educação Religiosa prepara os indivíduos, especialmente mulheres, para liderar a área de Educação das igrejas, organizando seus currículos e elaborando planos de ação.

públicas de Simões Filho. Nessa época, e durante muito tempo, lecionei baseando-me no ensino da gramática normativa, visando à aprendizagem da norma culta, aquela registrada nos compêndios de gramática. Não me preocupava em ensinar a ler e interpretar textos. Havia a prática de leitura em minhas aulas, mas a partir do ponto de vista de quem já sabia ler e não de quem aprendia a ler. Eu não levava em consideração a mudança no público alvo da escola pública, o que aconteceu, devido à universalização da educação no Brasil, cumprindo o que dizem os artigos 205 e 206 da Constituição Federal⁵⁶. Embora desde a Constituição Federal de 1988, tal universalização da educação, estivesse no papel, somente a partir do ano 2000 isso começou a se fazer realidade em nosso país e, embora a escola tenha aberto suas portas para todos não houve grandes mudanças no processo ensino-aprendizagem. Por isso, acredito, muitos alunos têm chegado, ainda nos dias atuais, às séries finais do Ensino Fundamental II sem, efetivamente, serem capazes de ler ou produzir um texto.

Embora conhecedora desse fato, angustiava-me e considerava-me impotente, já que precisava “dar o conteúdo referente à série”. Por conteúdo entenda-se aqui, morfologia e sintaxe dos períodos simples e compostos, ou seja, gramática normativa, estudada em frases soltas ou retiradas de textos usados como pretexto, pois não entendia a importância e necessidade de fazer mediações para a leitura ou de ensinar a partir de práticas situadas. Na verdade, eu julgava que quanto mais o aluno soubesse a gramática normativa padrão, mais ele seria capaz de ler, baseando-me em minha própria experiência: minha mãe prezava por correção gramatical até mesmo em nossa fala, minha e de minhas duas irmãs. Lembro-me de que, quando ela estava por perto e cometíamos alguma “falha”, fosse de concordância ou de regência, ela nos fazia ponderar sobre a frase ao, imediatamente, perguntar: “– O quê?” Essa pergunta era um claro sinal de que algo em nossa construção fugia à norma gramatical. Tínhamos que refletir sobre o que faláramos e refazer a frase com a estrutura “correta”, isso era algo de que eu gostava e mais ainda porque, normalmente, conseguia refazer a frase de acordo com a norma e recebia seu sorriso de aprovação.

5

⁵ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, Constituição Federal de 1988)

Cresci, então, com a forte concepção de língua como meio de comunicação, ou seja, um código, conjunto de sinais/signos que se combinam, seguindo regras para a “transmissão de uma mensagem”. Com base nessa concepção de linguagem, “o código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada, e como envolve pelo menos duas pessoas, é necessário que seja usado de maneira semelhante preestabelecida, convencionada.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22) Adotava, com total empenho, essa concepção de linguagem defendida por Saussure e Chomsky (nos âmbitos da fala e do desempenho, respectivamente) e me esmerava em ensinar meus alunos através da descrição de regras e normas estruturais da língua, denominada padrão, com a justificativa de que, sem conhecimento das regras de gramática, eles não seriam capazes de se comunicar bem, independentemente do contexto de produção ou da situação comunicativa. Alimentava-os da mesma fonte que fora alimentada. Eu ponderava que, se dera certo para mim, era o que daria certo para eles também.

Recordo-me de um episódio que reforçou, em mim, esse raciocínio sobre a importância de conhecer e usar a gramática normativa padrão para ser bem entendido. Enquanto estudei no Seminário Batista Regular do Sul, conheci uma senhora norte-americana que falava pouquíssimo o português, apesar de já morar no Brasil há pelo menos dez anos. Certa vez essa senhora perguntou-me porque ela conseguia entender o português que eu falava, mas não conseguia compreender o que as outras pessoas do seu convívio falavam. Na época, eu acreditei que a facilidade em me entender dava-se pelo fato de que eu conhecia bem a gramática e por isso construía as frases com a estrutura sintática correta, o que, pensava eu, facilitava o entendimento. Hoje, imagino que o fato de eu falar mais devagar, quando me dirigia a ela, era o que realmente a ajudava a me compreender.

Nesse mesmo período, embora tivesse somente o segundo grau completo, os missionários estadunidenses, que eram maioria no corpo docente da Instituição, pediram-me que ensinasse português para seus filhos na escola norte-americana, o que fiz por dois anos. Lecionava para crianças e adolescentes de 07 (sete) a 15 (quinze) anos e meu foco eram as construções gramaticais que os pequenos achavam enfadonhas porque, embora tivessem o português como segunda língua, já eram fluentes. Hoje penso que seria muito mais eficiente um estudo voltado para a leitura e produção de texto, e a execução de projetos para que eles pudessem observar a Língua em funcionamento, e em práticas situadas.

Em 1999, fui aprovada no concurso para professores efetivos do Estado da Bahia. Nessa época já tinha duas das minhas três filhas e estava grávida da terceira. Também em 1999, com o objetivo de oferecer educação de qualidade não só para nossas crianças, minhas

filhas e sobrinhos, mas também para outras crianças da nossa comunidade, e aproveitando-nos do fato de que grande parte da família é composta de professores, eu, meus pais e irmãs iniciamos uma escola de Ensino Fundamental I e II em Simões Filho, cidade onde moramos. A instituição funcionou até o ano de 2008 e durante esses anos, além de cuidar da administração da escola, lecionei Português e Inglês ainda com a firme convicção de que o ensino da gramática normativa padrão era o melhor para meus alunos e que, quanto mais eles soubessem, inclusive pequeninos detalhes, que confundem, até mesmo alguns professores, mais eficientes eles seriam em suas produções escritas e exposições orais.

Nesse ínterim, em 2001, buscando aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos e diminuir o fracasso escolar, ingressei em uma especialização em Psicopedagogia na Universidade do Estado da Bahia. Esta foi a minha primeira tentativa de compreender as razões para o fato que eu já começava a vislumbrar: era necessária uma mudança na minha prática pedagógica. Nesse viés, acredito que existia algo em minha prática que tornava menos denso o ensino de Língua Portuguesa: o afeto. Isso era um diferencial nas minhas aulas, tão cheias de regras e conceitos, corroborando com o entendimento de Henry Wallon para quem a afetividade que rodeia o indivíduo, em especial a criança, tem uma relação determinante sobre seu desenvolvimento mental (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 71).

Na esteira da afetividade, sempre defendi que uma boa relação com os estudantes favorece a aprendizagem e, portanto, sempre prezei pela escuta ao estudante, suas necessidades e anseios, embora tal escuta não se estendesse à concepção do estudante como agente cooperativo do processo ensino-aprendizagem, mas me fazia vê-los como seres humanos com uma vida além da sala de aula. Ainda hoje executo o meu trabalho com a certeza de que o respeito ao outro e relações interpessoais equilibradas favorecem o processo de aprendizagem. Em todos o meu tempo de ensino, 25 até aqui, procurei ouvir o meu aluno, aproximar-me, conhecê-lo. Entretanto, o ouvir que eu conhecia e praticava não alcançava uma mudança em minha prática pedagógica, afinal, “eu sou a professora, eu sei o que precisava ser ensinado, e como deve ser ensinado”, era o que eu pensava. Na verdade, ainda penso que como professora, preciso saber o que ensinar, mas entendo que – para chegar ao como fazê-lo – é possível e necessário ter a participação do meu aluno e ouvir a sua voz.

Além da afetividade, outro fator que trazia um colorido diferente às aulas eram as propostas de leitura literária, e, embora, por muito tempo, houvesse a obrigatoriedade da leitura, na maioria das vezes os alunos desfrutavam dessa atividade, em especial quando a

escolha dos livros passou a ser um direito do estudante e iniciamos as rodas de leitura⁷. Isso leva-me a uma lembrança de estudante, quando cursava Educação Religiosa: a disciplina que mais apreciei foi História Eclesiástica. Nunca gostei muito de estudar história nos moldes da minha escola secular que era o de memorização de datas, fatos e nomes através de questionários, contudo, o estudo da História Eclesiástica teve como base a leitura de uma coleção de livros chamada: **Uma história ilustrada do cristianismo**, cujo autor é Justo L. Gonzales. Eram dez livros que atravessavam séculos da história do cristianismo. Cada estudante precisava ler ao menos cinquenta páginas por semana para discutir em sala e conseguir acompanhar as aulas dadas. Como eu gostava de ler, não foi uma dificuldade realizar a tarefa, ao contrário, foi uma experiência agradável de literatura como fonte para o ensino.

Quando volto a pensar em meu caminho de formação acadêmica, percebo o quanto trilhei para chegar ao ponto em que hoje estou. Desde a graduação em Letras tive o desejo de cursar um Mestrado, entretanto, o fato de já ter duas filhas pequenas e precisar cooperar com o sustento familiar não permitiu que eu realizasse esse sonho, mas ele não foi abandonado, somente postergado. Em 2009 prestei novamente o vestibular, com a intenção de voltar à academia e posteriormente ingressar no Mestrado. Iniciei o curso de Direito na Universidade do Estado da Bahia. Em 2013, ainda cursando Direito, ouvi a respeito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um programa do Governo Federal cujo público-alvo eram os professores da rede pública de ensino. Fiquei atenta aos editais e, quando se iniciaram as inscrições candidatei-me a uma vaga na UNEB de Santo Antônio de Jesus. Embora tenha acertado 100% das questões objetivas, minha prova discursiva não alcançou a média mínima para concorrer a uma vaga e eu fui eliminada. O fato de obter nota 6,0 na redação do concurso deixou-me deveras frustrada: eu não conseguia admitir o fracasso em algo que é a minha área. Na verdade, até hoje tenho esse pensamento e ainda é doloroso recordar minha reprovação na primeira vez que fiz a seleção, na verdade, foi a primeira vez em que fui reprovada em um concurso. Nas teias dessa lembrança, recordo-me agora de uma frase que ouvi de minha orientadora, a prof. Dra. Simone Assumpção há poucos dias: “– A gente sempre tem algo a aprender, Soraya.” Hoje, cada vez que me frustro por algo que eu considero que já deveria saber, lembro-me de suas palavras.

⁷ Cada aluno escolhia um livro que nunca houvesse lido e o apresentava oralmente para os colegas. A cada quinze dias aqueles que houvessem concluído suas leituras poderiam apresentar os livros lidos. Alguns liam mais, outros menos, mas, ao fim do ano letivo, cada aluno teria lido pelo menos 04 (quatro) livros.

1.2 Refazendo a rota

Iniciar os estudos no Mestrado foi a realização de um sonho, a conquista de um objetivo. Entretanto, desde as primeiras disciplinas, Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; Alfabetização e Letramento e Texto e Ensino, todo o meu fazer pedagógico começou a ser questionado pelas leituras realizadas e as discussões em sala de aula. Recordo-me da minha primeira conversa de orientação e da recomendação: “–Você precisa saber qual a sua concepção de linguagem, língua e gramática...” Saí da conversa disposta a ler e descobrir qual era a minha concepção de Língua. Relembro, nesse momento, quantas vezes ensinei meus alunos, no primeiro ano do Ensino Médio, que a língua é um código, um conjunto de signos e os fiz memorizar os elementos da comunicação, relacionando-os às funções da linguagem para que pudessem usar bem a língua. Eu pensava a língua como combinação de códigos para transmitir uma mensagem, ou para se comunicar. Antes dessas leituras, não via a Língua como identidade. Eu fora ensinada, tanto em casa quanto na escola, sob a égide da língua como expressão do pensamento, concepção a que subjaz a ideia de que só haverá compreensão se ambos os interlocutores dominarem o código. Assim, esse era o meu foco: transmissão do código. Então, minhas aulas eram em sua maioria ensino das regras de gramática normativa.

Estudávamos também o texto, mas sob a perspectiva de que o estudante já sabia ler e que estávamos ali somente para “treinar” a leitura e aprimorar o vocabulário, bem como usava bastante o texto como pretexto para, de forma descontextualizada, ensinar gramática normativa padrão. Por um tempo essa prática deu certo, ou ao menos esse era o meu pensamento. Ainda encontro alunos antigos que lembram-se das provas enormes que eu elaborava. Recentemente encontrei uma ex-aluna e ela lembrou-se das nomenclaturas das orações subordinadas que estudáramos em 2001: “–Acho que você me traumatizou com esse negócio de oração subordinada, um dia desses vi uma pessoa estudando e não é que eu lembrei?” Apesar do verbo usado por ela (traumatizar) expressar uma ideia negativa, seus gestos e sorrisos ao falar comprovavam sua admiração por si mesma e pela professora que fui, há 15 anos cujos ensinamentos ela lembra ainda hoje.

Com o passar do tempo, comecei a perceber que minhas estratégias não estavam mais trazendo resultados positivos. Dar aulas de gramática usando frases soltas sem qualquer relação com a realidade não estava mais gerando aprendizagem efetiva, e o estudante não se sentia estimulado a estudar, a aprender. A reprovação dos meus alunos, ou uma grande

quantidade deles sendo aprovada em Conselho de Classe, começou a me incomodar. Minha tentativa de responsabilizar o aluno pelo seu constante insucesso já não satisfazia nem mesmo a mim. Comecei a ler sobre o assunto e a assistir a palestras e minicursos que me alertaram para a concepção dos gêneros textuais e a necessidade de tomá-los como base para o ensino da língua. Entendi que o texto deveria ser a força motriz da minha aula.

A partir daí passei a utilizar mais os textos em sala de aula, entretanto, como afirma Rojo (2001, p. 163), aconteceu simplesmente um deslocamento do foco gramatical para o foco do texto, embora sob uma perspectiva cognitivista do estudante que aproximava-se do ensino da gramática normativa, desta vez no nível do texto, ou seja, reiteradamente retornava ao lugar comum de usar o texto como pretexto. Recordo-me de quantas vezes pedi aos meninos e meninas que sublinhassem palavras, a fim de determinar a sua função sintática sem qualquer aplicabilidade, apenas pelo exercício classificatório. Nessas atividades, diversas vezes surpreendi-me quando, ao solicitar que indicassem a função sintática invariavelmente surgia a pergunta: “– O que é função sintática?”

Com efeito, eles continuavam não alcançando os níveis de leitura, compreensão e interpretação esperados, apesar dos exercícios constantes e repetitivos de norma gramatical, não a conheciam. Eu percebi, então, que, de fato, não houvera mudança em minha prática. Dessa percepção, emergiram questões significantes para as quais voltei o meu pensamento: quem são esses alunos diante de mim? Por que o ensino da Língua que eles usam fluentemente parece algo tão penoso, tão distante? Muitas vezes quis dizer a mim mesma que a culpa era dos próprios estudantes que não faziam sua parte no acordo educacional que é simplesmente fazer as tarefas de casa e estudar. Por várias vezes pedi-lhes que fizessem avaliação da minha prática e sentia-me aliviada quando a maioria deles dizia: “– Não, professora, a senhora ensina bem, nós é que não estudamos.”

Por alguns momentos eu me sentia revigorada: “não tenho culpa, não sou responsável”. Mas logo depois a inquietação retornava: se eu dou as aulas, se eu ensino bem, se eles gostam de mim, então o que falta? Por que não está havendo efetividade no ensino? Entendi que, para alcançar sucesso em minha prática pedagógica,urgia que eu elucidasse essas questões com uma base teórica sólida.

Durante o Mestrado Profissional em Letras, fiz contato com a teoria dos múltiplos letramentos e uma revolução mental iniciou-se após essas leituras. Diante da recomendação inicial para rever meus conceitos sobre língua, precisei efetivamente reformulá-los e para além disso, o conceito de ensino, ou seja, precisei desaprender algumas coisas para me

permitir novas aprendizagens. Entretanto, essa mudança não poderia ser somente empírica, foram necessárias várias leituras a fim de construir uma base teórica para minhas novas aprendizagens e, assim, aplicá-las efetivamente em minhas aulas.

A partir das leituras de obras de Travaglia (2009), Antunes (2007; 2009) e Faraco (2008) levantei os seguintes aspectos: o ensino da disciplina Língua Portuguesa nas escolas é uma necessidade premente, visto que seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa do falante, ou seja, que o indivíduo seja capaz de comunicar-se, compreender e ser compreendido nas mais diversas situações em que usar a língua e apropriar-se das diferentes variantes, podendo transitar nelas e através delas, autonomamente, de acordo com suas necessidades comunicativas.

Em consonância com um ensino de língua mais efetivo, preleciona Faraco: o que deve ser ensinado nas escolas como variante de prestígio é “a norma culta/comum/*standard*, variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (2008, p.73) em substituição à norma padrão que está restrita somente aos compêndios gramaticais. Nesse contexto é que Bagno (2007, p. 103) afirma que o português são três: a norma “curta” somente registrada nos compêndios de gramática e inexistente em situações de uso, a norma culta urbana e as variantes populares. Lembra, ainda, que nenhum falante de língua portuguesa fala somente uma dessas variantes, mas o que na verdade acontece é um contínuo de variação entre as variantes. Entendo, portanto, que meu estudante precisa reconhecer que existe a sua própria forma de falar, que é legítima, o falar considerado culto, o qual ele deve conhecer para usar quando necessário, e a norma padrão, cujo conhecimento é útil para atender uma demanda em que tal norma ainda seja exigida, como uma prova de concurso. Nesse sentido, não obstante a verdade contida nos estudos práticos e teóricos dos autores mencionados, o ensino da norma padrão faz-se necessário, circunscrito ao ensino para desenvolver as competências comunicativas do estudante, a fim de que ele tenha segurança e autonomia para usar a variante linguística que for adequada à situação de comunicação, cujo foco é a leitura e escrita.

Tendo respondido à questão do propósito de ensinar Língua Portuguesa, voltei-me para novas leituras a fim de continuar a construção de meu(s) conceito(s) de língua, linguagem, leitura e gramática. A partir das leituras de Travaglia (2009) e Antunes (2007) pude refletir sobre minha práxis e rever minha concepção de língua(gem).

À medida que o conceito de língua como identidade, como lugar de interação humana foi se consolidando, percebia o quanto a minha prática pedagógica baseava-se, não nessa

concepção, mas, naquelas sob as quais fui educada nas décadas de 70 e 80. Enquanto viajo nas tramas de minha memória posso lembrar-me das vezes em que reproduzi a ideia de que saber gramática normativa significava saber falar e escrever bem. Esse pensamento encontra alicerce na visão de língua como expressão do pensamento. Em muitas das minhas aulas, ao interpretar textos, procurava a intenção do autor somente, o que ele queria dizer, não considerando a dialogicidade do discurso ou a participação do leitor na interpretação do texto.

Hoje, após leituras e reflexões, não posso mais pensar a língua como apartada do sujeito, ou que a fala seja um simples instrumento de comunicação, mas, ao contrário, entendo a língua como parte do indivíduo, sua identidade e, na lição de Travaglia, “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico” (2009, p 23). Entretanto, entendo que essa visão da língua, ao contrário de excluir as anteriores, envolve-as e as abarca. É uma noção de língua mais completa, que contempla o individual, plural, e, para além disso, relações interpessoais características de nossa sociedade.

Nesse contexto de reformulação do pensamento sobre língua e linguagem, deparei-me com o livro **Habitantes de Babel** (2011) organizado por Jorge Larrossa e Carlos Skliar. No artigo de abertura do livro, Larrossa e Skliar fazem uma interessante digressão sobre o que eles chamam de mito de Babel. Enquanto lia, comecei a refletir sobre o evento que culminou com a confusão de línguas de acordo com o relato bíblico.

De acordo com o texto religioso, os homens, desobedecendo a determinação divina, tentaram ficar em um único lugar e, para tanto, construíram uma torre que, segundo eles, chegaria ao céu. Ainda de acordo com o texto sagrado dos cristãos, como castigo pela desobediência, Deus confundiu as línguas. Desde então, existem várias línguas em todo o mundo e, para além disso, a multiplicidade de línguas nas línguas. (LARROSSA, 2011, p.19). O que antes era uno, elemento unificador e unificante, agora passa a ser diverso, diferente, diferenciador. Não há mais uma só língua. Ao contrário disso, diversas são as línguas e diversos os modos de falar.

Pensar o relato da confusão das línguas na Bíblia como uma consequência do erro e conseqüentemente uma punição trouxe-nos o desejo, talvez inconsciente, de tentar reduzir os efeitos do castigo. Daí, como afirma Larrossa, a “inveterada tendência de pensar antibabelicamente a política, a sociedade, a cultura, a *linguagem*...”. (2011, p.10) (grifo meu) Entretanto, somos singulares dentro da diversidade coletiva: “a condição humana da pluralidade deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos

de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitas realidades”. (LARROSSA, 2011, p.17)

Nesse sentido, reflito sobre o fato de que, sendo impossível o retorno ao Paraíso, como sinaliza Larrosa, é-nos necessário administrar essa diversidade e pensar que a condição que vivemos nesse nosso pós Babel reflete não só a variedade de idiomas, mas também a diversidade de falares e formatos dentro de cada língua.

Assim, pode-se afirmar que não falamos um idioma uniforme e único, ao contrário, é possível perceber a diversidade de falares e da linguagem até mesmo ao observar os falares de meus alunos em sala, entendendo que esses divergem na medida em que divergem a sua origem, a sua formação educacional tanto familiar quanto institucional, e as diversas aprendizagens que construíram ao longo de sua história ainda recente.

A partir daí, o entendimento da língua como parte de nós, de nossa identidade, enraizou-se em mim. Como preleciona Irandé Antunes:

A língua [...] é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: eu sou daqui. Falar, escutar, ler, escrever, reafirma cada vez nossa condição de gente, de pessoa histórica situada em um tempo e um espaço.(2007, p. 22)

Nessa esteira, compreendi que, mais do que uma disciplina que simplesmente se ensina nas escolas, a língua que falamos é identidade, é lugar de pertencimento: é “lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (HOOKS, 2008, p. 858). Se língua é identidade, é lugar de pertencimento, precisamos usá-la autonomamente para transitar em todos os espaços da sociedade, respeitando a diversidade linguística e reconhecendo o valor de cada um. Daí a grande importância do ensino da língua. Estamos cooperando com a construção/desconstrução de identidades. Para os estudantes das escolas públicas, em sua maioria das periferias, das classes populares, o domínio da norma padrão deve ser visto, como nos ensina Bell Hooks, como um lugar de resistência social e política. Nesse diapasão, cabe-nos pensar a respeito dos alunos que nos chegam nas escolas públicas: pertencem a grupos heterogêneos com repertórios culturais variados, é, portanto, responsabilidade da escola promover “a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos e a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e linguagem”.(ROMERO e VÓVIO, 2011, p. 75)Apreendi que o estudante que nos chega no 6º ano do Ensino Fundamental ainda está

em processo de aprendizagem de leitura e escrita, precisa amadurecer e, por isso são necessárias aulas, oficinas, projetos que o envolvam em atividades de leitura e em práticas nas quais a escrita seja parte integral da natureza das relações, e desse processo faz parte o ensino de leitura, não a decodificação, mas a leitura como produção de sentido.

Entendi, então, que o discurso materializado nos textos, sua situação de produção, leitura e escrita devem ser a força motriz do ensino aprendizagem de língua portuguesa. Por isso, as aulas de leitura passaram, também, a ter novo significado em minha prática escolar.

Nas palavras de Eni Orlandi, refletindo sobre a leitura sob uma perspectiva discursiva, e partindo da ideia de que aula de leitura é aula de Língua Portuguesa, é imprescindível que se pensem alguns fatos:

- a) O de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) O de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) O de que o sujeito leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) O de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) O fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) Finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (2012, p.08)

Após leituras, aprendizagens e discussões que me fizeram reelaborar e consolidar os conceitos mencionados neste texto sobre Língua Portuguesa, gramática e ensino da Língua, considerei-me apta para realizar a pesquisa-ação-formação-experiencial, juntamente com meus alunos, sobre cujo embasamento teórico passo a discorrer no capítulo seguinte.

2 PROJETOS, HORIZONTES E CAMINHOS

O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou. (SOUZA, 2006, p.144)

A metodologia de pesquisa que se escolhe reflete não somente um caminho que se segue para a pesquisa, mas, para além disso, é um retrato de quem é o pesquisador, suas escolhas e história de vida. A opção pela investigação qualitativa reitera a posição dessa pesquisadora de que os fatos têm maior importância do que suas causas e a abordagem de pesquisa dos fatos sociais deve ser prioritariamente hermenêutica. Ademais, suas características estão em consonância com uma pesquisa no âmbito escolar, uma vez que “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são os responsáveis por determinado feito.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.4)

Este capítulo tem como tema aspectos metodológicos do trabalho e aqui tratarei, na primeira seção, dos caminhos da pesquisa e em seguida os cenários e sujeitos nela envolvidos.

2.1 Os Caminhos da pesquisa

A consolidação do conceito de língua como identidade e lugar de interação, atrelados aos conceitos de letramentos foi de fundamental importância para a construção dos caminhos da minha pesquisa. Nesse sentido, primeiramente, intentei realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico utilizando-me das narrativas de vida dos estudantes participantes, uma vez que sou professora da turma e convivi com eles, semanalmente, de fevereiro a dezembro de 2016. Tal pensamento encontrou ancoragem na lição de Dominicé quando afirma que “a escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro. A compreensão da narrativa pessoal é enriquecida pelo efeito de eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro” (2014, p. 22).

Em que pese, houvesse decidido quanto a uma pesquisa de cunho etnográfico, após diversas leituras a respeito da pesquisa (auto)biográfica, e a orientação dada pela banca qualificadora, considerei o fato de que a pesquisa seria realizada em consonância com as aulas

de Português em que, tanto eu quanto os estudantes, seríamos sujeitos no processo, reconsiderarei a metodologia a seguir, optando pela pesquisa-ação-formação-experiencial, ancorada na abordagem (auto)biográfica. A metodologia escolhida para realização da pesquisa, esteve em consonância com os objetivos almejados, pois, usando esse caminho, há uma reciprocidade na formação para ambos os polos da pesquisa, acompanhante e acompanhado. (JOSSO, 2012, p.114)

A pesquisa autobiográfica inicia uma nova perspectiva no âmbito das pesquisas em educação, pois coloca o sujeito pesquisado em evidência, fazendo emergir sua subjetividade ao ponderar e apropriar-se de sua história. Esse tipo de abordagem, que emerge na década de 80, “na sequência de um movimento histórico cultural que considera o indivíduo como sujeito-ator-autor-em-devir, por oposição aos paradigmas dominantes à época que tendiam a apagar o sujeito” (PASSEGGI; ABRAHÃO e DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 31), é para mim a mola propulsora para estimular o estudante a refletir sobre si mesmo: quem ele é, como tem sido sua formação até aqui e como ele se projeta em devir. Nesse raciocínio, reflito nas palavras de Domingo, para quem, o que primeiro se faz em uma sala de aula é viver; e, isso cada um faz a partir de sua própria história de vida, portanto, fazer educação a partir de narrativas de vida significa observar as experiências do outro como vida que se vive, como parte da vida. (2015, p. 46) Ademais, segundo Delory-Momberger:

A pesquisa autobiográfica visa compreender a maneira como os indivíduos jovens ou adultos se confrontam com as instituições, as programações, os objetos da educação, a maneira como eles dão significado a suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas em suas relações com os outros e com o mundo social. [...] preocupa-se antes de mais nada com os sentidos que os indivíduos-alunos dão à sua experiência de formação, e em particular com a relação com o saber que eles constroem e o lugar ocupado pelas aprendizagens e saberes na sua relação com eles próprios, com os outros e com o mundo. (2011, p.54-55)

Com efeito, todos os dados da pesquisa construídos pelo grupo, desde os textos verbais, individuais e coletivos, até as imagens de si e as rodas de conversas foram imbuídos de reflexividade que contribui para a (auto)formação e (hetero)formação, dialogando com Gaston Pineau quando afirma que “sua aposta biopolítica é a de reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros.” (2006, p.336)

Nessa perspectiva, usei a abordagem autobiográfica e, a partir das narrativas dos estudantes, foi possível conhecer e refletir sobre os eventos de letramentos, especialmente os

escolares, e em alguma perspectiva, os letramentos familiares, de que eles participam/participaram, ou seja, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. (KLEIMAN, 2012, p.40) Rojo acrescenta que, segundo os estudos dos novos letramentos, os eventos de letramentos “são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados.” (ROJO, 2011, p.26) Nesse sentido, tomei como corpus da minha pesquisa textos produzidos pelos estudantes nas oficinas (que serão descritas no capítulo 3 deste trabalho) realizadas em sala de aula, ou a partir delas – quando não houve tempo hábil para a escrita no período da aula. Para efeito desta pesquisa, optei por adotar a nomenclatura *narrativa de vida* em detrimento de autobiografia ou história de vida, tomando como ponto de partida a reflexão de Delory-Momberger para quem a narrativa é o relato, feito por alguém, de episódios de sua vida que foi solicitado por outrem. Nesse contexto, há “um quadro instituído onde se definem papéis e status, o do pesquisador e o do informante que, naturalmente, não deixam de repercutir na própria narrativa.”(DELORY-MOMBERGER,2014, p.279).

Foi, portanto, nessa direção e “ancorada no pressuposto da legitimidade da palavra da criança, considerada enquanto sujeito de direitos, capaz de narrar suas experiências e refletir sobre elas” (PASSEGGI, 2016, p. 47),que realizei a pesquisa, junto aos alunos do 7º ano no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, com o propósito de analisar suas produções feitas usando variadas formas de linguagem (verbal – escrita e oral – imagética e corporal), a fim de reconhecer os múltiplos letramentos, como anteriormente mencionado, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2005, p. 18), fundantes na constituição dos estudantes como sujeitos aprendentes e, nesse contexto, exercitar a escuta sensível ao ouvir a voz do meu aluno.

No texto a seguir, apresento a instituição escolar palco da pesquisa realizada.

2.2 Cenário de vivências e aprendizagens: a escola

Sou professora efetiva tanto da Rede Estadual da Bahia quanto da Rede Municipal de Madre de Deus. Ao saber que o PROFLETRAS exigia uma atividade de intervenção em sala de aula, sabia de antemão que escolheria o Reitor Miguel Calmon, por diversas razões.

A primeira delas é que, antes mesmo de tornar-me professora, já existia entre mim e o Reitor⁸ uma relação especial. Minha mãe que, como já mencionei, também era professora de Língua Portuguesa, havia sido professora ali, desde a década de 80 e durante alguns anos foi gestora da escola. Em 1999, quando iniciei minha carreira no magistério público, ela ainda lecionava e durante 02 (dois) anos fomos colegas, até que ela afastou-se das atividades laborais por motivo de saúde.

A segunda é que o Reitor está localizado na comunidade em que resido. Realizar uma intervenção que gere efeitos positivos na educação em Simões Filho atingirá a minha comunidade. Além disso, trabalho em regime de 40h⁹ nessa escola, o que me permite conhecer as peculiaridades da instituição e da comunidade a que ela atende, uma vez que dispendo ali considerável tempo da minha semana.

O Colégio fica no bairro Ponto de Parada, a três quilômetros da minha casa. Simões Filho é uma cidade da Região Metropolitana de Salvador localizada a vinte quilômetros da capital. Nossa cidade tem uma localização privilegiada, pois faz fronteira com as cidades de Salvador, Camaçari e Lauro de Freitas; é banhada pelo mar e possui três rotas de acesso para a Capital: a BR 324, a rodovia CIA-Aeroporto (BA 526) e a suburbana via BA 528. Entretanto, o que a princípio seria um aspecto positivo para a cidade – ser próxima da metrópole e o custo de vida ser mais baixo –, parece de igual maneira favorecer o crescimento da violência no município, colocando Simões Filho em primeiro lugar no *ranking* de violência até o ano de 2015 (BRETAS, 2015).

Nossos estudantes, portanto, são muitas vezes moradores de bairros cuja violência é grande. O bairro em que a escola está localizada tem acesso direto à BR 324, e era o último ponto de parada antes de chegar à capital (por isso o nome do bairro: Ponto Parada) se o

⁸ Nome pelo qual o Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon é conhecido na comunidade e como doravante passarei a chamá-lo.

⁹ O professor efetivo, em regime de 40h, no Estado da Bahia, distribui a sua carga-horária em 26 horas de aula, 10 horas de Atividade complementar e 4 horas de atividades remuneradas fora da escola.

motorista quisesse parar para abastecer no posto, que aqui existia, ou, em tempos ainda mais remotos, para alimentar os animais de carga e transporte, antes do fim da viagem.

O bairro nasceu a partir da industrialização da região, pois fica próximo a RDM-Vale¹⁰, antiga SIBRA¹¹ e da antiga CAVAN¹² que fabricava potes de cerâmica. Os homens, portanto, vinham de suas cidades natais em busca de emprego e invadiam as terras na região, que era uma fazenda agropecuária do governo da Bahia, para construir suas moradias e assim aos poucos foi formando-se o nosso bairro (ANJOS, 2013).

O Reitor foi criado em 1979, como escola técnica, com o objetivo de formar mão-de-obra para as empresas do Centro Industrial de Aratu(CIA) e do Polo Petroquímico e, naquela época oferecia dois cursos específicos: Eletrotécnica e Mecânica. Inicialmente, o nome da instituição era Escola de Segundo Grau Reitor Miguel Calmon, mas, em 1986, quando foi implantado o Ensino Fundamental II, passou a denominar-se Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon. No decorrer dos anos, a escola ganhou respeito e credibilidade junto às empresas dos polos industriais e às comunidades local e circunvizinha. Devido a isso, era considerada, e ainda hoje é, como uma referência, dentro e fora do município de Simões Filho.

Em setembro de 2016, quando apresentei minha pesquisa no ELEGE¹³ um estudante de Direito que assistia as apresentações, mencionou que na década de 70, quando trabalhava no Polo Petroquímico, inúmeras vezes visitou nossa escola para selecionar estagiários e afirmou que “os alunos do Reitor não deviam em nada aos alunos da Escola Técnica¹⁴”.

Em 1998 os cursos profissionalizantes entraram em um processo gradativo de extinção e as últimas turmas de Mecânica e Eletrotécnica foram concluídas no ano de 2001. Por isso, durante 10 anos a escola ofereceu somente o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio regular (Formação Geral). No ano de 2008, após fazer uma pesquisa de perspectivas na comunidade local e avaliando o interesse das indústrias e do comércio no entorno escolar, foi instituído o Curso Técnico em Logística, na Modalidade Integrada, somente nos turnos matutino e vespertino. Posteriormente, em 2012, a fim de, mais uma vez, atender aos pedidos da comunidade, iniciaram-se os cursos Técnico em Logística (nível médio) e Auxiliar Técnico

¹⁰ Rio Doce Manganês-Vale é uma empresa multinacional de minério de ferro cuja sede em Simões Filho está localizada na entrada da cidade.

¹¹ Eletrosiderurgica Brasileira.

¹² Empresa que fabricava postes e hoje fabrica também dormentes de concreto para linhas férreas.

¹³ Encontro de Leitura e Escrita do GELING.

¹⁴ Atual Instituto Federal da Bahia – IFBA.

em Administração (nível fundamental), ambos na modalidade PROEJA (Profissionalizante na Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno, além das turmas regulares que já funcionavam.

A Instituição funciona nos três turnos, atendendo a uma comunidade constituída por famílias de classe média baixa à classe baixa. Sua estrutura física é constituída por: um auditório, que foi utilizado como sala de aula de fevereiro a julho de 2016, uma biblioteca, dezenove salas de aula, uma sala de informática desativada, sala de professores, secretaria, almoxarifado sala de direção e de vice-direção, cantina, um refeitório em construção desde janeiro e uma quadra poliesportiva (em reforma desde 2014 e, portanto, em desuso).

A escola está em péssimo estado de conservação, com mato por toda parte, portas quebradas, paredes sujas, carteiras faltando para os estudantes. Durante as férias escolares, em janeiro de 2016, iniciou-se uma reforma para pequenos reparos, que até o presente momento não foi concluída. Tal descaso das autoridades para com a nossa escola gera efeitos negativos nos processos de ensino-aprendizagem, haja vista as palavras de Delory-Momberger: “sala de aula, a entidade nuclear do espaço escolar, é o teatro de uma vasta cena biográfica.” (2014b, p.134)

2.3 Os colaboradores: a turma

O 7º ano B é formado por alunos entre 11 (onze) e 14 (quatorze) anos, oriundos, em sua maioria, da própria escola. Somente três alunos, de um total de 36, estudaram o 6º ano em outra escola e uma única aluna está repetindo o 7º ano. Alguns deles já foram meus alunos em 2015, pois fui professora de duas turmas de 6º ano, porém ainda não havia tido contato com a maioria deles antes do início das aulas. Eles provêm de diversos bairros, no município.

A turma responde positivamente às propostas feitas em sala. Eles são animados e dispostos. Em algumas ocasiões, entretanto, o grupo deixa-se dominar pela alegria e não consegue concentrar-se nas aulas e na produção do conhecimento. De uma maneira geral, o grupo é unido, mas é possível perceber os grupos que se formam a partir dos interesses em comum ou até mesmo pelas relações de amizade constituídas.

Em que pese haja a ideia de que a escola é lugar exclusivamente para transmissão de saberes, entendo que a escola é palco de relações sociais e nessas associações os indivíduos formam-se para a vida, na vida. Nesse sentido, aprendo com Delory-Momberger:

O que constitui o objeto próprio da escola, a aquisição de saberes e os atos de aprendizagem que conduzem a ela, não pode ser abstraído da maneira como os alunos vivem e se representam sua experiência da escola e, mais geralmente, da maneira como eles inserem essa experiência com as aprendizagens e os saberes que a acompanham, em suas representações de si mesmos e em suas construções biográficas. (2014b, p.135)

Os alunos, excetuando-se uns poucos, não costumam faltar aula, estando na escola (o que os meninos chamam de filar). Demonstram desejo de aprender, embora, em muitas ocasiões, não se sintam estimulados a realizar as atividades propostas para chegar ao conhecimento. Vejo-me, então, diante desses meninos e meninas com grande potencial e desejo de aprender, desafiada a construir um fazer pedagógico que seja motivador e estimulante para eles, e entendo, a partir das leituras e das discussões feitas, nas aulas do PROFLETRAS, que alguma coisa precisa mudar em minha prática. É perceptível que a rota que venho percorrendo já há alguns anos necessita ser revista para que os objetivos propostos continuem sendo alcançados.

3 NO CHÃO DA SALA DE AULA: A PROPOSTA DIDÁTICA, UM CAMINHO PARA A PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO-EXPERIENCIAL

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência aos sentimentos e as emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (JOSSO, 2010, p.25)

Ancorada nas diversas leituras de Delory-Momberger (2012; 2014), Josso (2010), Passeggi (2011;2012;2014;2016), Larrossa (1999;2011), Abrahão (2012), Souza (2004;2006;2007), especialistas em (auto)biografia e formação bem como nas leituras de autores versados no ensino de língua, leitura, escrita e gramática: Antunes (2007,2009), Travaglia (2009), Faraco (2008), Bagno (2007), Solé (1998), Elias e Koch (2012, 2014), Lerner (2002) revejo a minha práxis e, no exercício da pesquisa acadêmica, busco estratégias para a ressignificação do meu fazer pedagógico, que transformem o ensino de Língua Portuguesa, de atividades puramente escolares, distantes da realidade, em uma prática eivada de sentido associada a processos comunicativos e interacionais na sociedade. Foi na esteira dessa ressignificação que construí a proposta de intervenção cujos resultados alcançados, nas diversas oficinas realizadas, são, de igual modo, objeto de análise neste memorial.

A consciência de que a língua que falamos, muito mais do que um meio de comunicação, ou expressão do pensamento, é lugar de interação humana (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2009) e, para além disso, é identidade, é quem eu sou (HOOKS, 2008), seduziu-me e encantou-me ainda mais do que por muitos anos encantara-me a gramática normativa. Da mesma forma, fascinou-me a possibilidade de que meus alunos, ainda adolescentes, pudessem perceber seu próprio domínio da língua, que falam, e fossem capazes de refletir sobre os muitos letramentos a que estão expostos no seu dia a dia, desenvolvendo suas capacidades de fazer uso efetivo da língua em situações de comunicação.

Nesse pensamento, propus-lhes a construção de um livro autobiográfico, em que as narrativas de seu caminho pela aprendizagem da leitura e escrita seria revisitado, desde a primeira escola, as primeiras leituras, os professores que tiveram papel preponderante em suas construções, até sua escola atual. Desse modo, é meu objetivo que os estudantes, ao narrar suas histórias, pensem em quem eles são, como se deu a sua formação até aqui, as trajetórias

traçadas e que mudanças são necessárias para que eles alcancem os objetivos projetados para o futuro. Nesse ínterim, praticam o exercício de escrita e reescrita além de refletirem sobre suas leituras e sobre o funcionamento da língua que é tão sua.

Para a consecução da proposta, foram pensadas oficinas de leitura e produção de texto que aconteceram nos horários regulares das aulas de Língua Portuguesa com uma turma de 7º (sétimo) ano do colégio, em que leciono, em Simões Filho, cidade da Região Metropolitana de Salvador (BA). As oficinas foram desenvolvidas entre 05 de agosto e 26 de outubro de 2016.

3.1 Alguns esclarecimentos

Durante o ano letivo de 2016, as escolas da Rede Estadual da Bahia têm atravessado inúmeros problemas dentre os quais destaca-se a questão das empresas terceirizadas¹⁵ que não têm cumprido seus contratos de trabalho, no que tange ao pagamento de salários e outras obrigações trabalhistas como vale-refeição e vale-transporte. Dessa forma, muitas escolas, em todo o estado, tiveram suas atividades suspensas devido à ausência dos funcionários de apoio.

No Reitor, não obstante a situação dos funcionários fosse semelhante à dos trabalhadores nas demais escolas do estado, as atividades sucederam-se de forma regular no primeiro semestre. Nesse período houve paralisações dos professores em manifestações contrárias ao *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff¹⁶.

Entretanto, ao retornarmos às aulas após o recesso junino, agravaram-se as condições de trabalho dos colegas do setor de apoio pedagógico, o que levou a direção da escola a optar por aulas de trinta 30 (trinta) minutos e pela extinção do intervalo, a fim de evitar que a escola fechasse os portões. Não obstante as precauções tomadas pela gestão escolar, no dia 13 de julho de 2016, os alunos, representados pelo seu grêmio estudantil, ocuparam¹⁷ a escola e não

¹⁵ O Estado da Bahia, a fim de diminuir custos na prestação de serviços, contrata empresas para realização de atividades-meio, quais sejam serviço de limpeza, secretaria, merenda e portaria.

¹⁶ Em 17 de abril de 2016, foi aprovado no Congresso Nacional o pedido de Impeachment da Presidente Dilma Rousseff, que tramitou no Senado e foi aprovado definitivamente em 31 de agosto de 2016.

¹⁷ Em 2016, a juventude secundarista e posteriormente os universitários iniciaram um movimento de ocupação nas escolas como forma de se fazerem ouvidos em suas reivindicações pelas autoridades competentes. O movimento teve início em São Paulo, em 2015, contra o projeto do governo de reorganização das escolas.

permitiram que os professores dessem aulas, por uma semana, com o intuito de chamar a atenção da mídia e da sociedade para a condição precária e desumana dos trabalhadores terceirizados.

Essa situação adiou o encerramento da segunda unidade letiva¹⁸, que estava previsto para a segunda semana de julho, e só aconteceu na última semana do referido mês. Dessa forma, como havia organizado a proposta de trabalho para a terceira unidade, as atividades programadas iniciaram-se com os alunos na primeira semana de agosto.

Tendo iniciado o Mestrado no fim de 2014, quando começou o ano letivo, em 2015, escolhi a turma com a qual gostaria de compartilhar o projeto de intervenção. A exigência do programa é que o cursista do PROFLETRAS esteja trabalhando em turmas do Ensino Fundamental. Dentre as 04 (quatro) séries do Ensino Fundamental II intentei trabalhar com um 6º ano. A escolha foi feita a partir de um critério pessoal: após o planejamento e execução do projeto de pesquisa-intervenção com os sujeitos participantes da pesquisa, teria ainda três anos para esmerar-me no trabalho com eles. Entretanto, devido à greve da UFBA em 2015, a proposta de intervenção só foi realizada em 2016.

A turma que eu havia escolhido era um 6º ano com alunos em distorção idade/série¹⁹. Não obstante a minha escolha, ao iniciar-se o ano letivo de 2016, das quatro turmas de 6º ano que havia na escola, em 2015, formaram-se apenas três turmas de 7º ano em 2016. Em que pese tenha havido boa vontade da gestão escolar em considerar o meu pedido (que meus alunos do ano anterior ficassem juntos), devido ao critério de arrumação das turmas por idade, ainda usado em nossa instituição, isso não foi possível.

Nesse contexto, a turma que foi formada para eu construir o projeto de pesquisa foi deveras heterogênea com estudantes oriundos de 04 (quatro) turmas do ano anterior e 03 (três) vindos de outras escolas. Dos 36 (trinta e seis) alunos, eu conhecia 15 (quinze). Embora não tenha dado certo o que eu planejara, fiquei satisfeita com a turma, pois apresentava-se como um novo desafio para mim: a colega que havia sido professora, da maioria deles no ano anterior, considerava-os imaturos e irrequietos. E, para além disso, o 7º ano ainda está na fase inicial do Ensino Fundamental II e as perspectivas de prosseguir trabalhando com esses sujeitos em projetos que contemplem o uso competente da linguagem e sua autonomia nos processos de leitura e escrita são um elemento motivador para a minha prática.

¹⁸ O ano letivo é dividido em bimestres. Na Bahia, os bimestres são chamados de unidades letivas.

¹⁹ A distorção idade/série acontece quando o estudante está fora da idade considerada padrão pelo MEC para a série. Nesse padrão o estudante deve ter 06 anos ou completar até março do ano em que cursar o 1º ano.

Desde o início do ano letivo, em 2016, dialoguei com pais e estudantes sobre a pesquisa-intervenção a fim de convidar os alunos, a serem participantes do referido estudo. É costume em nossa escola fazer reunião de pais na primeira semana de aula, para que pais e professores tenham um primeiro contato e primordialmente para que os pais/responsáveis sejam incentivados a participar do processo ensino-aprendizagem. Nessas reuniões, habitualmente, um professor responsabiliza-se pela conversa com os pais para que a interação seja mais pessoal e o contato mais próximo. Esse professor normalmente é o padrinho/madrinha²⁰ da turma. Eu me candidatei para ser madrinha do 7º ano VB – turma com a qual faria a intervenção – e, na oportunidade, falei-lhes sobre o Mestrado em andamento, sobre a pesquisa-intervenção que seria realizada com os meninos, em um projeto de aprendizagem no decorrer do ano letivo, e sobre o qual eles receberiam maiores esclarecimentos em tempo oportuno.

Na mesma semana, conversei com os meninos e convidei-os a participar da pesquisa que aconteceria no decorrer do ano letivo. Eles se mostraram orgulhosos por participarem e pela proposta de construção do livro com suas produções textuais, ainda que tenham demonstrado apreensão quanto a quantidade de material que precisariam escrever para a organização do trabalho. Assegurei-lhes que as atividades não seriam cansativas, mas, ao contrário disso, prazerosas e desafiadoras.

Desde o início do ano letivo, buscando, efetivamente, uma renovação em minha práxis, tenho desenvolvido uma proposta de trabalho voltada para a leitura e escrita, não somente com essa turma, mas também com as demais turmas em que dou aula, pois, de acordo com Antunes,

ensinar uma língua – português por exemplo –, desde que se pretenda a ampliação comunicativa dos alunos – em função de competências sociais mais amplas – pode tornar-se produtivo se o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes. (2009, p.39)

Nesse sentido, a pesquisa-ação-formação-experiencial, desenvolvida com os estudantes, ancora-se em suas narrativas de vida. Escolhi essa abordagem tendo em vista que, para além do aspecto formativo das autobiografias, no movimento de pensar e refletir sobre o vivido, planejar a escrita e projetar-se em devir, nas oficinas planejadas, o estudante estará

²⁰ Professor responsável por acompanhar a turma observando seu rendimento, não só na disciplina que ministra, como nas demais disciplinas, além de organizar os projetos, ao longo do ano letivo, para esse grupo.

efetivamente participando de atividades de leitura e escrita com vistas a contribuir para a consolidação de sua competência comunicativa.

Nesse raciocínio, apoio-me nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004) e Dolz e Schneuwly (2004) que sugerem usar o texto como ponto de partida para o ensino da escrita, uma vez que, ao apresentar aos estudantes textos pertencentes ao gênero que desejamos ensinar, eles poderão reconhecer os elementos de caracterização do gênero, quais sejam o conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo (BAKHTIN, 1997, p.280). Desse ponto de vista, como afirmam Dolz e Schneuwly, “os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem).” (2004, p.143)

Entendo ainda a importância do ensino de língua portuguesa ancorado no ensino dos gêneros, na medida em que aprende-se uma língua natural através de verbalizações reais e efetivas. Nesse sentido, o texto é considerado a unidade primordial de ensino, uma vez que os indivíduos não falam usando frases soltas e descontextualizadas, mas através de texto tornando-os meios de mediação necessários para se trabalhar a produção escrita (DOLZ; GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 39).

A pesquisa realizou-se em forma de oficinas, por acreditar na proposta de aprender na prática, ou seja, ler e interpretar textos e a partir daí, refletir e escrever. Na metodologia das oficinas, na lição de Ezequiel Ander-Egg, espera-se que o estudante aprenda realizando. Para além disso, o protagonismo do processo ensino-aprendizagem desloca-se do professor, o que se coaduna com a intenção primeira da intervenção de oportunizar ao aluno um papel ativo em sua própria aprendizagem. (1991, p. 9-11) As oficinas foram realizadas na própria sala de aula nos horários regulares das aulas de Português.

A carga horária de Língua Portuguesa para o Ensino fundamental II, nas escolas do Estado da Bahia, é de 04 (quatro) aulas semanais perfazendo um total de 160 (cento e sessenta) horas anuais. Em nossa escola, no turno vespertino, a aula tem duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e elaborei, inicialmente, um plano de aulas-oficinas para ser desenvolvido em 28 horas-aula que sofreu acréscimo no decurso do trabalho: ao final, realizamos as oficinas em 40 horas-aula.

3.2As oficinas

Desde o início do ano letivo, os estudantes estão em ansiosa expectativa pelas atividades do projeto. Na primeira e segunda unidades letivas, o tema gerador²¹ das atividades estava em consonância com a proposta do projeto de pesquisa, ou seja, as escritas de si, o que foi um fator fundante para as discussões com o grupo e forneceu uma base sólida para as narrativas dos alunos pois, ao longo do primeiro semestre, as atividades realizadas em sala de aula tiveram como eixo central o tema identidade.

Levando-se em consideração que a qualificação para o projeto de pesquisa aconteceu em março de 2016, planejei iniciar as atividades interventivas em abril, na segunda unidade. Todavia, após a qualificação, ajustes fizeram-se necessários na proposta didática. Optei, então, por completar o ciclo de atividades de uma unidade e realizar as atividades da intervenção na terceira unidade letiva, para viabilizar a avaliação quantitativa²² que é exigida pelo sistema escolar: as narrativas escritas pelos estudantes foram, simultaneamente à pesquisa, usadas para sua avaliação no decorrer da unidade.

Cumprir salientar que, a fim de cumprir o aspecto ético do livre consentimento para desenvolver a pesquisa envolvendo seres humanos, e uma vez que os indivíduos participantes desse estudo são menores de idade, convidei os pais para uma reunião em que foram feitos todos os esclarecimentos a respeito do projeto: expliquei-lhes a relevância da pesquisa para a melhora do processo ensino-aprendizagem e que não haveria ônus ou prejuízo para os estudantes participantes. Os presentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). Os pais ausentes receberam o documento em casa para ser assinado, e eu me coloquei à disposição para quaisquer esclarecimentos. Todos os pais concordaram em autorizar a participação de seus filhos.

Na proposta didática realizada, através das aulas-oficinas, os alunos dialogaram com textos em verso, prosa e audiovisual, produziram narrativas de si, carta coletiva, textos imagéticos e multimodais. A culminância das atividades foi a confecção de livros individuais com os textos produzidos e uma coletânea com todos os textos da turma.

²¹ Em nossa escola, usualmente, adotamos temas geradores para nortear o nosso trabalho, na perspectiva dos temas transversais como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais” (BRASIL, 1998, p. 65). Em 2016, adotamos um tema geral para o ano letivo: “Práticas que educam”, conforme sugestão da Secretaria de Educação, e elaboramos subtemas para cada semestre. O grupo de linguagens escolheu desenvolver o tema “Identidade”, no primeiro semestre.

²² No sistema do Estado da Bahia, o ano letivo era dividido, até 2016, em quatro unidades didáticas e a cada unidade atribuía-se uma avaliação quantitativa ao estudante cuja média era 5,0 (cinco).

A seguir, passo à narrativa das oficinas que tiveram seu início no dia 05 (cinco) de agosto de 2016, e cujos registros foram feitos por mim, professora-pesquisadora, de memória, após a realização delas. Saliento que não fiz registros gravados por inabilidade pessoal para manusear o equipamento necessário para a gravação. Esclareço, ainda, a impossibilidade de redigir as anotações simultaneamente às aulas devido a posição dupla de pesquisadora e mediadora das aulas-oficinas, que doravante chamarei, apenas, de aula.

3.2.1 I Etapa: primeiros passos (3 dias - total de 4 horas/aula)

Objetivo Geral da Etapa: despertar o interesse para a escrita de si

Primeiro dia: 01 hora-aula (45 minutos) (05/08/2016)

Objetivos Específicos da aula:

- Interagir uns com os outros falando e exercitando a escuta sensível;
- Discutir sobre práticas de leitura fora dos muros escolares;
- Oportunizar a reflexão dos alunos sobre sua própria história de leituras.

Para atender aos objetivos traçados, intentei usar a metodologia da roda de conversa. Nesse primeiro momento, era importante, para mim, vê-los falar, ainda mais do que ouvi-los. Comungando com a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004) quando dizem que falar tem relação íntima com o corpo, e que a oralidade abrange um campo semiótico além das palavras, como posição corporal, impostação da voz, gestos, além de aspectos próprios da fala como prosódia, entonação e acentuação, preparei-me, então, para observar suas reações e registrar os comentários em meu caderno de anotações.

Através da roda de conversa, a ideia foi abrir um espaço para a interação e o diálogo, ampliando as percepções dos participantes da roda sobre si mesmo e sobre o outro. Na roda de conversa, o “objetivo é manter a discussão focada em tópicos específicos em que os estudantes emitam suas opiniões sobre o tema de interesse”. (IERVOLINO; PELICIONI, *apud* MELO; CRUZ, 2014, p. 33). Nesse sentido, fiz-lhes perguntas, cujas respostas registrei, por escrito, à medida que iam falando, sobre suas práticas de leitura em seus ambientes de pertencimento: “—Além da escola, em que outros lugares vocês usam a leitura?”.

Para essa pergunta, várias respostas foram dadas ao mesmo tempo: “na igreja, na rua, nas placas”. Nesse momento percebi a dificuldade de realizar uma roda de conversa com 36

(trinta e seis) pré-adolescentes, pois, enquanto a maioria deles falava simultaneamente, alunos de outras turmas chegavam à porta da sala desviando-lhes a atenção.

Nesse contexto, tentei retomar a interação da roda de conversa incentivando a participação da maioria, ao fazer uma pergunta e solicitar que cada um deles externasse a sua opinião sobre o assunto proposto. Na oportunidade, exortei-os ao respeito mútuo, orientando-os para a escuta sensível do que o outro diz como uma demonstração de respeito e uma oportunidade de compartilhar conhecimentos e aprendizagens, pensamento ancorado na lição de Schneuwly e Dolz, para quem o texto oral é “produção corporal através da voz: a voz do corpo é a um só tempo a nossa própria que produzimos e percebemos e a dos outros.” (2004, p. 135)

Na esteira de tais acontecimentos, foi possível observar, não obstante as minhas tentativas de envolver a todos, que alguns estudantes participaram espontaneamente da roda de conversa, entretanto outros omitiram-se ou só manifestaram-se quando diretamente interpelados.

Ao final da aula, e de posse das minhas anotações, pude constatar que, assim como afirma Irlandé Antunes (2009), antes mesmo de chegar à escola, as crianças têm contato com materiais escritos no ambiente familiar onde, na verdade, já acontecem os eventos de letramentos “ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros envolvendo a compreensão dos textos.” (KLEIMAN, 2009, p. 22)

Analisando as anotações realizadas durante a roda, concluí que todos eles têm material escrito em suas casas, sendo que o tipo de texto mais comum são os livros escolares e em segundo lugar os textos evangélicos em geral e a Bíblia. Por outro lado, eles afirmaram costumar ler livros diversos: histórias e romances prioritariamente, seguidos pela Bíblia e outros livros evangélicos. Mencionaram também gostar de ler “no computador e no celular”, reportando-se às redes sociais como facebook e whatsapp, corroborando a lição de Roxane Rojo ao afirmar que a escola precisa apropriar-se da pedagogia dos multiletramentos, não para disciplinar o uso das novas tecnologias mas para ajudar os estudantes a tornarem-se usuários funcionais dessas tecnologias (2012, p. 27-29). Refletiram, ainda, sobre a presença da leitura em diversos ambientes como suas casas, igrejas e até mesmo na rua.

Quando a conversa encaminhou-se para o prazer na leitura, ou seja, a questão foi se eles gostavam de ler, 11 (onze) afirmaram gostar de ler e 09 (nove) disseram não gostar. Curiosamente, dentre esses 09, o depoimento de Raiana chamou-me a atenção: “eu não

gosto de ler, mas li o ano passado quando a senhora trouxe”, ponderou a menina. De fato, Raiana havia lido mais do que um livro em 2015 quando eu trouxera livros para que eles levassem para casa e livremente desfrutassem da leitura. Vale ressaltar que a leitura era totalmente voluntária e não “valia nota”.

Analisando as respostas dos estudantes, emerge inexoravelmente a seguinte questão: houvessem eles sido apresentados à literatura mais cedo em suas vidas, as respostas seriam diferentes? Nessa perspectiva, volto os meus olhos às minhas itinerâncias e percebo a importante influência dos letramentos familiares para a minha constituição como leitora. Meu pai costumava comprar jornal diariamente e era comum vê-lo aos sábados, sentado em uma poltrona, ou no sofá com o jornal aberto lendo as notícias, para ele, mais importantes. Minha mãe, uma amiga contumaz dos livros, lia até mesmo os dicionários quando lhe faltava outra leitura que lhe fizesse chegar o sono nas horas de descanso. Sem contar as diversas leituras que eram feitas para nós, à hora de dormir ou a contação dos contos maravilhosos à noite, em nossas camas. Recordo-me, ainda, dos jogos em família; de forma especial o “Palavras Cruzadas”, jogo de mesa em que, no início, são distribuídas, aleatoriamente, sete letras para cada participante que busca formar palavras no tabuleiro. Cada letra tem um valor predeterminado e o somatório deles totaliza os pontos para o jogador. Ganha o jogador que houver feito maior número de pontos ao fim do jogo. Lembro-me de como me orgulhava da sapiência de minha mãe e costumava decorar palavras do dicionário com o fim de imitá-la.

Ainda que a escola em que fui forjada tenha sido aquela de “Vovó viu o Zé”²³ – escola em que a leitura era usada para “ensinar a ler”, sem preocupação com a interação humana ou com práticas sociais – em plena ditadura militar, haja vista que concluí a alfabetização em 1974, não trago na memória frustrações relativas aos saberes e fazeres escolares. Sempre amei a escola! Era uma criança tímida e quieta, mas não naquele ambiente: gostava de ter a atenção dos adultos e receber seus elogios. Aprendi a ler antes mesmo da classe de alfabetização, e, aos cinco anos iniciei o primário, como era chamado o Ensino Fundamental I.

Estudava bastante e havia em mim a firme convicção de que isso bastava para o sucesso escolar, pensamento que trouxe para a minha práxis, até tempos deveras recentes. Escapava-me a análise da importância dos letramentos familiares e que a democratização da escola, ainda que falsa, trouxe com ela diferentes clientelas, diferentes saberes e a necessidade premente de um olhar mais apurado.

²³ Personagens da *Casinha Feliz*, método muito utilizado nas escolas, para alfabetizar, à época.

Retorno, portanto, aos estudantes sujeitos na presente pesquisa. Na roda de conversa, apesar da dificuldade inicial relatada, fez-se possível o exercício da escuta uns dos outros e opensar a sua própria relação com a leitura dentro e fora da escola. A partir de suas falas, ensaio uma tentativa de sugerir soluções para intensificar o seu interesse pela leitura e escrita. Os meninos e meninas, com quem divido o chão da sala de aula, são sujeitos em formação cheios de expectativa para o futuro. A escola constitui-se, para eles, um espaço de construção de saberes e relações. Para que suas aprendizagens de leitura e escrita alcancem suas vidas, para além da sala de aula, faz-se necessário que o ensino da língua seja tal que os interlocutores sejam participantes efetivos do processo (GERALDI, 2012, p. 89).

Para tanto, e com o fim de atrair os estudantes à leitura, nos primeiros meses do ano letivo de 2016, passei a trazer para a sala de aula livros diversos de literatura para que eles escolhessem, sem obrigatoriedade ou avaliação quantitativa, para ler e fruir. Baseando-me em minha experiência, proponho a ideia de que, uma vez seduzidos pela leitura, inicialmente para fruição, e habituados a sua prática, à medida que os textos lidos variem no âmbito dos gêneros e nos níveis de dificuldade, poderão variar também os seus propósitos, chegando a atingir aqueles de estudo, busca de informações e até mesmo, leitura como pretexto, na medida de suas necessidade. Ancoro tais pensamentos na lição de Geraldi, para quem, “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto” (2012, p.92).

Ao final da aula, pude concluir que houve boa participação dos alunos, na roda de conversa, embora alguns tenham tido maior faladomais do que outros, além disso, eles reconhecem as práticas de leitura fora da escola e dela fazem uso cotidiano. Não houve tempo para uma maior reflexão sobre as histórias de leituras.

I Etapa: primeiros passos (continuação)

Objetivo Geral da Etapa: despertar o interesse para a escrita de si

Segundo dia: 01 hora-aula (45 minutos) (06/08/2016)

Objetivos específicos da aula:

- Ouvir a leitura em voz alta do livro **O Reizinho Mandão** de Ruth Rocha, oportunizando a reflexão sobre a possibilidade de ouvir/ser ouvido e especialmente de falar/escrever;
- Introduzir a proposta de escrita do texto autobiográfico.

Neste segundo encontro de atividades, propus-me a ler com eles e para eles a história d'**OReizinho Mandão** de autoria de Ruth Rocha, com projeção do texto em Datashow, para que eles pudessem acompanhar a oralização da escrita. Para Schneuwly e Dolz, “a leitura em voz alta encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito”. (2004, p.140)

Na história lida, um pequeno herdeiro de um trono, ao assumir o lugar deixado por seu pai, um rei justo, sanciona leis, as mais esdrúxulas. Ele é mandão e orgulhoso e não aceita conselhos de nenhuma outra pessoa. Quando seus conselheiros tentavam falar-lhe algo, ele replicava: “— Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!” (ROCHA, 1986, p.12)

Com a continuidade da leitura, vimos que todos os habitantes do reino desaprenderam a arte da fala, até que o pequeno Rei, desesperado, ouve o conselho de um mago famoso de outro reino e encontra uma criança que não perdeu o dom da fala.

Ao propor a leitura compartilhada desse texto intentava dizer, aos meninos e meninas naquela sala de aula, que eles sabem e podem falar, que, à semelhança da menina que não desaprendera a arte da fala, eles têm voz e podem se fazer ouvir em suas demandas, mesmo que não precisem literalmente dizer como a personagem do livro citado: “—Cala a boca já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!” (ROCHA, 1986, p. 34)

Nesse sentido, entendo que a leitura e interpretação conjunta ajuda os estudantes a sentirem-se capazes de ler e compreender o texto que se lhes apresenta pois podem contar com a ajuda do outro, se necessitarem, ou de forma mais autônoma como nos ensina Isabel Solé (1998). À vista disso propus-me a estudar com eles o texto analisando alguns aspectos dos campos composicional e de conteúdo: perguntei-lhes quem eram os personagens do texto, onde aconteceu a história e que características do Reizinho destacaram-se para eles. A tudo isso eles iam respondendo com bastante entusiasmo.

Ao serem perguntados se conheciam alguém como o reizinho, que não gostava de ouvir nenhuma outra pessoa, alguns começaram a dar exemplos de seus colegas ou irmãos. Quando inquiridos sobre o conselho recebido pelo Reizinho, a princípio houve silêncio, mas logo uma das meninas respondeu que ele devia achar uma criança que ainda soubesse falar. Fizemos a reflexão da razão de ser uma criança a única pessoa em todo o reino que não havia esquecido como falar e recebi deles a resposta de que “a criança não tinha medo e falava mesmo.”

Refletimos, então, sobre a possibilidade de não calar a nossa voz. Nesse viés, apresentei-lhes novamente o projeto em que, ao escrever sobre si e sobre o seu passado, estariam fazendo ressoar a sua voz, fazendo valer os seus direitos de serem ouvidos através dos seus textos ou da interação em sala de aula, compartilhando suas ideias sempre que quisessem, pois, como professora-pesquisadora, em construção, vejo-me, na condição de sujeito da compreensão, habitando a língua do ponto de vista da compreensão, no desejo de compreender o passado (LARROSSA, 2011) para pensar o presente e reescrever o futuro. São as singularidades de cada um que fazem a nossa pluralidade, essa que quero conhecer, e ela “deriva do fato de que o que há são muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e seguramente muitas realidades”. (LARROSSA, 2011, p. 17)

Ao final da aula, recomendei-lhes que não deixassem calar a sua voz e lhes pedi que, para iniciar no caminho de fazerem-se ouvidos, escrevessem o primeiro texto da nossa série: uma autobiografia. Nesse momento disse somente que, em um texto autobiográfico, eles contariam a história da sua vida.

Nesse encontro, como planejado, conversei com os estudantes sobre a necessidade de eles não se permitirem calar, mas a reflexão realizada foi muito mais uma fala minha do que um entendimento do estudante de que ele é sujeito de direitos e como tal pode fazer reivindicações. Acredito que essa reflexão tenha que ser feita outras vezes para que eles assimilem realmente o significado de ouvir e ser ouvido. Como previsto, solicitei a primeira escrita do texto autobiográfico.

I Etapa: primeiros passos (continuação)

Objetivo Geral da Etapa: despertar o interesse para a escrita de si

Segundo dia: 02 horas-aula (90 minutos) (10/08/2016)

Objetivo específico da aula: ler, ouvir e refletir sobre a própria história e a do outro.

Nessa etapa do trabalho era meu objetivo assemelhar o trabalho à proposta das oficinas biográficas de projeto que Christine Delory-Momberger descreve no livro **As Histórias de Vida: da invenção de si ao projeto de formação**(2014). Digo uma tentativa, porque uma das características dos ateliês é não ter mais do que 12 pessoas e minha turma tinha o triplo desse número, 36 alunos adolescentes. Nas oficinas de projeto, um indivíduo

apresenta sua narrativa no coletivo e os outros vão fazendo perguntas sem entretanto dar interpretações. “Esse trabalho visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida. Dizer e escrever sua história no grupo torna explícita a relação de completude pela qual o outro se torna o duplo, o espelho que devolve a imagem de si (2014, p. 341-343). Entretanto, os alunos não aceitaram a ideia de ler para o grupo – sentiram-se tímidos e afirmaram que estariam expostos se lessem seus textos. Eu propus a ideia de formar duplas e cada um ler seu texto para a seu par que faria perguntas e sugestões para melhorar o texto. Tal proposta foi aceita e eles trabalharam por um tempo. Cada um deveria ler seu texto para o outro que ouviria e sugeriria mudanças, no caso de haver ausência de algum dos seguintes aspectos:

- Havia menção da família no texto escrito (pessoas que moravam com o autor, as pessoas que compunham a família, sua posição na família)?
- O lugar(es) de moradia era(m) mencionado (descrição do ambiente, se já mudou de casa, bairro ou até mesmo cidade).

Após a leitura e diálogo entre as duplas, o colega leitor-ouvinte fez suas sugestões para melhorar o texto. Entretanto, 100% dos estudantes afirmou preferir manter o texto em sua forma original, uma vez que não exige que as mudanças fossem feitas; ao contrário dei-lhes a prerrogativa da escolha. Eles afirmaram estar satisfeitos com o que haviam escrito e não aceitaram a interferência do outro. Acredito que pode haver ao menos duas razões para a negativa em realizar mudanças: 1. Orgulho pela sua produção e resistência em aceitar a sugestão do outro, ou 2. A inexistência em suas trajetórias escolares da prática de reescrita textual, o que lhes faz ver tal prática como um desmerecimento de sua própria escrita, tirando-lhes a vontade de refazer. Ao final da aula os textos foram recolhidos para minha análise e posterior solicitação da reescrita.

Analisando os objetivos propostos e a consecução da aula, entendo que a proposta de refletir sobre a sua própria história não foi alcançada, pois os alunos resistiram em ouvir as considerações feitas pelo seu par na dupla. Devo admitir, entretanto, que provavelmente eles não estavam preparados, devido à ausência de tais práticas em minhas aulas, para realizar uma atividade nesse modelo em que se permitem ouvir o outro e realizar mudanças em um texto que foi sua criação

3.2.2 II Etapa: Construção de conceitos (2 dias de aula – total de 3 horas/aula)

No quarto dia, iniciamos uma nova etapa das oficinas. O desafio já fora feito, as amarras soltas, precisávamos agora traçar as linhas para a efetivação das atividades que compunham o seu desenho teórico ainda na forma de projeto.

Faz-se necessário um esclarecimento a respeito do intervalo entre as aulas: nos dias 11 e 12/08/ 2016 não houve aula devido ao dia do estudante - dia 11/08 foi feriado, e no dia 12/08 foram feitas atividades lúdicas na escola.

Objetivo geral da etapa: conhecer o gênero textual narrativa autobiográfica a partir da leitura e análise de textos lidos em sala.

Quarto dia: 02 horas-aula (17/08/2016)

Objetivos específicos da aula:

- Ler um excerto do livro **O Diário de Anne Frank**.
- Localizar informações explícitas no texto autobiográfico²⁴;
- Traçar a linha do tempo de Anne Frank para os fatos narrados no excerto.

O livro **O Diário de Anne Frank** narra o dia-a-dia de uma garota judia escondida com sua família em um sótão durante a II Guerra Mundial. Nas páginas iniciais do texto, Anne Frank apresenta-se ao seu provável leitor contando aspectos de sua existência até aquele momento em que escreve (20/06/1942). Como elemento motivador para as produções textuais dos estudantes, escolhi realizar com eles a leitura dessa parte do livro mencionado, o qual reproduzo aqui (da forma como foi compartilhada com os alunos).

²⁴ Adaptado do descritor 1 na Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>. Acesso em 01/08/2016.

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON

ALUNO/A

PROFESSORA SORAYA COELHO

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

DATA / /2016

Trecho do livro Odiário de Anne Frank

Sábado, 20 de junho de 1942

Faz alguns dias que não escrevo porque eu quis, antes de tudo, pensar neste diário. É estranho uma pessoa como eu manter um diário; não apenas por falta de hábito, mas porque me parece que ninguém — nem eu mesma — poderia interessar-se pelos desabafos de uma garotade treze anos. Mas que importa? Quero escrever e, mais do que isso, quero trazer à tona tudo o que está enterrado bem fundo no meu coração.

Há um ditado que diz: "O papel é mais paciente que o homem". Lembrei-me dele em um de meus dias de ligeira melancolia, quando estava sentada, com a mão no queixo e tão entediada e cheia de preguiça que não conseguia decidir se saía ou ficava em casa. Sim, não há dúvida de que o papel é paciente, e como não tenho a menor intenção de mostrar a ninguém este caderno de capa dura que atende pelo pomposo nome de diário — a não ser que encontrem amigo ou amiga verdadeiros —, posso escrever à vontade. Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro.

Vou explicar isso melhor, pois ninguém há de acreditar que uma menina de treze anos sozinha no mundo. Aliás, nem é esse o caso. Tenho meus pais, que são uns amores, e uma mãe de dezesseis anos. Conheço mais de trinta pessoas a quem poderia chamar de amigas — e tenho uma porção de pretendentes doidos para me namorar e que, não podendo fazer, ficam me espiando, na classe, por meio de espelhos. Tenho parentes, tios e tias, que também são uns amores, além de um lar agradável. Aparentemente, nada me falta. Mas acontece sempre o mesmo com todos os meus amigos: gracejos, brincadeiras, nada mais. Jamais consigo falar de algo que não seja a rotina de sempre. O problema é que não conseguimos nos aproximar uns dos outros. Talvez me falte autoconfiança; seja como for, o fato é esse, e não consigo mudá-lo.

Daí, este diário. A fim de destacar na minha imaginação a figura da amiga por quem esperei tanto tempo, não vou anotar aqui uma série de fatos corriqueiros, como faz a maioria. Quero que este diário seja minha amiga e vou chamar esta amiga de Kitty. Mas se eu comesse a escrever a Kitty, assim sem mais nem menos, ninguém entenderia nada. Por isso, mesmo contra minha vontade, vou começar fazendo um breve resumo do que foi minha vida até agora.

Meu pai tinha trinta e seis anos quando conheceu minha mãe, que na ocasião contava vinte e cinco. Margot, minha irmã, nasceu em 1926, em Frankfurt. A 12 de junho de 1929, nasci eu, e, como somos judeus, emigramos para a Holanda em 1933, onde meu pai foi designado para o cargo de diretor-gerente da Traviess N. V. Esta firma mantém estreitas relações com outra firma, a Kolen & Co. que funciona no mesmo edifício e da qual meu pai é sócio.

O resto de nossa família, entretanto, sofreu todo o impacto das leis antissemitas de Hitler, enchendo nossa vida de angústias. Em 1938, depois dos pogroms, meus dois tios (irmãos de minha mãe) fugiram para os Estados Unidos. Minha avó, já contando setenta e três anos, veio morar conosco. Depois de maio de 1940, os bons tempos se acabaram: primeiro a guerra, depois a capitulação, seguida da chegada dos alemães. Foi então que, realmente, principiaram os sofrimentos dos judeus. Decretos antissemitas surgiam, uns após outros, em rápida sucessão. Os judeus tinham de usar, bem à vista, uma estrela amarela; os judeus tinham de entregar suas bicicletas; os judeus não podiam andar de bonde; os judeus não podiam dirigir automóveis. Só lhes era permitido fazer compras das três às cinco e, mesmo assim, apenas em lojas que tivessem uma placa com os dizeres: loja israelita. Os judeus eram obrigados a se recolher a suas casas às oito da noite, e, depois dessa hora, não podiam sentar-se nem mesmo em seus próprios jardins. Os judeus não podiam frequentar teatros, cinemas e outros locais de diversão. Os judeus não podiam praticar esportes publicamente. Piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei e outros locais para a prática de esportes eram-



lhes terminantemente proibidos. Os judeus não podiam visitar os cristãos. Só podiam frequentar escolas judias, sofrendo ainda uma série de restrições semelhantes.

Assim, não podíamos fazer isto e estávamos proibidos de fazer aquilo. Mas a vida continuava, apesar de tudo Jopie costumava dizer-me: — A gente tem medo de fazer qualquer coisa porque pode estar proibido. — Nossa liberdade era tremendamente limitada, mas ainda assim as coisas eram suportáveis.

Vovó morreu em janeiro de 1942. Ninguém pode imaginar o quanto ela está presente em meus pensamentos e o quanto eu ainda gosto dela.

Em 1934 fui para a escola, o Jardim de Infância Montessori, e lá continuei. Ao terminar o 6ºB, tive de despedir-me da Sra. K. Foi uma tristeza! Ambas choramos. Em 1941, fui com Margot, minha irmã, para a Escola Secundária Israelita. Ela, para o quarto ano, eu, para o primeiro.

Por enquanto, tudo vai bem para nós quatro, e, assim, chego ao dia de hoje.

Sábado, 20 de junho de 1942

Disponível em http://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_portuguese.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2016



Anne Frank é uma menina judia que, durante a Segunda Guerra Mundial, teve que se esconder para escapar dos nazistas. Juntamente com mais sete outras pessoas, ela esconde-se em um Anexo Secreto. Depois de pouco mais de 2 anos escondidos, eles são descobertos e enviados para campos de concentração. O pai de Anne, Otto Frank, é o único das oito pessoas que sobrevive. Depois da sua morte, e com o fim da Guerra, Anne torna-se famosa no mundo inteiro por causa do diário que escreveu quando ainda estava escondida.

A escolha desse excerto do livro **O Diário de Anne Frank** justificou-se pois, além de conter características do gênero autobiográfico: é uma narrativa de vida, escrita em primeira pessoa, a autora, assim como os estudantes, é uma adolescente de 13 (treze) anos que, embora tenha vivido em uma época diferente, fala de assuntos comuns aos adolescentes – escola, família, relações com professores e colegas. Entendi que uma narrativa autobiográfica de uma adolescente em idade similar a dos educandos poderia despertar-lhes o interesse para o gênero. Ressalto aqui, que o texto literário, completo, pertence ao gênero diário, o que se infere do título. De acordo com Bolívar, diários são “registros reflexivos de experiências (pessoais, profissionais ou institucionais) acontecidas em um período de tempo. Registram observações, analisam experiências, refletem e interpretam suas ações no tempo²⁵” (2012, p.85). Entretanto, no excerto usado em sala, Anne Frank usa alguns recursos que poderiam

²⁵ No original: “Registros reflexivos de experiencias (personales, profesionales o institucionales) a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas em el tiempo.”

ser– e foram– aproveitadas pelos estudantes para a escrita de suas narrativas, ao falar sobre seu nascimento, família e história de vida até o momento da escrita. A partir da leitura do trecho, os alunos puderam reconhecer o gênero autobiográfico e fazer inferências sobre as características do mesmo, que segundo Bolívar, difere do diário pois esse relata fragmentos de experiências, enquanto aquele, um contexto global da vida. Ainda na lição de Bolívar, vemos que nos escritos autobiográficos narram-se seus desejos, ambições e suas histórias pessoais e profissionais. (2012, p.85) Após entregar o excerto, solicitei-lhes que fizessem a leitura silenciosa. Como toda a intervenção é centrada nas narrativas de vida dos estudantes, o trabalho com gênero textual fez-se premente nas atividades. No dizer de Dolz, Noverraz e Schneuwly:

O trabalho é centrado nas marcas organizacionais características do gênero nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos. (2004, p. 96)

Para construir e solidificar, eu mesma, o conceito de gênero textual, encontrei ancoragem nas palavras de Antunes, para quem a textualidade apresenta-se no fato de as línguas só ocorrerem sob a forma de textos, considerando-se portanto o seu caráter dialógico e interativo, ou seja, ao usar a língua acontece uma relação entre interlocutores e, portanto, textos, sejam eles orais ou escritos. Em **Estética da Criação Verbal**, Bakhtin afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (1997, p. 278)

Nesse sentido, lemos o texto proposto e analisamos sua construção composicional, além dos recursos linguísticos apresentados como: tempos verbais predominantes e as pessoas

do discurso presentes com a finalidade de que os estudantes assimilassem o estilo composicional do gênero, relacionando-se de forma direta com a leitura.

A fim de entender o texto, fiz perguntas e eles foram respondendo: “Quem é a autora do texto? Que informações o texto dá sobre ela? Como é a organização do texto?”

Eles foram respondendo às perguntas com uma certa facilidade. Responderam que a autora era Anne Frank. Em seguida perguntei-lhes se achavam que era uma pessoa real ou uma personagem, ao que a maioria sugeriu que era real, por que ela estava falando de sua vida. Expliquei-lhes que personagens também podem parecer reais – quando acontece a verossimilhança – mas que, no nosso caso, Anne Frank foi uma pessoa que realmente existiu. A partir dessas conjecturas, minha intenção era que eles percebessem que uma pessoa que realmente existiu escreveu sobre sua vida e que eles também poderiam fazê-lo. Apesar disso, nas idas e vindas da escrita deste memorial em diálogo com minha orientadora – prof. Dra. Simone Souza de Assumpção – sobre a verossimilhança, que é característica da escrita literária, percebo que minha abordagem pode ter levado os estudantes ao equívoco de pensarem que somente pessoas reais podem escrever uma autobiografia. Aflige-me perceber que ao usar o texto literário como elemento motivador, incorri no erro de deixar de pensar a literatura como literatura, abarcando todas as suas características e podendo, inclusive, ter ensinado aos alunos a ideia equivocada de que não existe autobiografia escrita por narradores ficcionais. Percebo aqui uma lição para estar mais atenta aos usos dos textos literários em sala de aula.

Partindo da conclusão de que Anne Frank foi uma pessoa que realmente existiu, passamos a analisar o contexto de produção do diário e, conseqüentemente, do excerto. Perguntei-lhes o que eles sabiam sobre a Segunda Guerra Mundial e poucos sabiam algo. Fiz um breve resumo, explicando-lhes que havia sido uma guerra que iniciou na Alemanha abarcando depois toda a Europa e na qual cerca de seis milhões de judeus havia morrido. Vimos no texto que Anne Frank era judia e que vivia na Europa na época da Guerra. Equipados com essas informações, voltamos ao texto para preencher as lacunas que faltavam. Perguntei-lhes onde Anne Frank morava, e um aluno, Thalys, respondeu que era em Frankfurt. Repliquei que isso fora no começo e ele, lendo, chegou ao local que ela residia no momento da escrita do diário, Holanda (o trecho lido não menciona a cidade, na Holanda, para onde eles se mudaram).

Em seguida, para que eles tivessem uma melhor visibilidade dos aspectos da história de Anne que ela contava, sugeri fazermos uma linha do tempo. Perguntei-lhes qual era o fato

mais antigo da vida de Anne que estava no texto: “o casamento de seus pais” disse Paulo Davi. Entretanto vimos que ela diz a idade dos pais, mas não a data do casamento. “E depois?” perguntei. Então, desenhamos a linha de Anne Frank, no quadro: o nascimento da irmã, seu próprio nascimento e assim por diante, escrevendo todas as datas que ela menciona e os fatos que a elas se relacionam. O último dia mencionado por Anne, que se refere à escrita do excerto, é 20/06/1942.

Ao fim da aula, entendi que os objetivos foram alcançados, pois os alunos foram capazes de identificar todas as informações dadas por Anne Frank a respeito de sua vida até ali, os nomes de seus familiares, os lugares onde ela morou, os eventos da Guerra que aconteciam no momento da narração dos fatos. Foram capazes de localizar as datas mencionadas e relacioná-las aos fatos narrados, auxiliando na construção conjunta da linha do tempo de Anne Frank.

II Etapa Construção de Conceitos (continuação)

Quinto dia: 1 hora-aula (18/08/2016)

Objetivo específico da aula: Analisar elementos linguísticos nas narrativas autobiográficas: tempos verbais e marcadores de tempo e espaço (advérbios).

Continuamos a atividade com o trecho de **O Diário de Anne Frank**, o mesmo usado na aula anterior, desta feita, com a intenção de analisar aspectos linguísticos e discursivos do texto autobiográfico. Após releitura e análise do texto, orientei-os no reconhecimento do tempo verbal predominante no texto, a partir do quinto parágrafo, uma vez que é nesse ponto que Anne Frank começa a fazer uma retrospectiva de sua vida:

Meu pai tinha trinta e seis anos quando conheceu minha mãe, que na ocasião contavavinte e cinco. Margot, minha irmã, nasceu em 1926, em Frankfurt. A 12 de junho de 1929, nasci eu, e, como somos judeus, emigramos para a Holanda em 1933, onde meu pai foi designado para o cargo de diretor-gerente da Travies N. V. Esta firma mantém estreitas relações com outra firma, a Kolen & Co., que funciona no mesmo edifício e da qual meu pai é sócio. (FRANK, 2013, p.8)

Da leitura do parágrafo, depreendemos que, ao narrar as memórias, usaremos predominantemente verbos no passado. Embora haverá ocasiões em que o presente e até mesmo o futuro poderão ser usados, uma vez que, nas narrativas de formação, que são o nosso objetivo, a intenção é, também, a projeção, o devir.

Quanto aos personagens, os estudantes analisaram as vezes em que a narradora aparecia no texto: “não escrevo porque eu quis”; “uma pessoa como eu”; “umde meus dias”,concluindo que a ela também era personagem, pois usava pronomes e verbos em primeira pessoa e fazia parte da história contada. “Ela dizia: eu quis, escrevo, eu, pessoa como eu...” disseram eles.Na oportunidade, aproveitamos para mencionar outros personagens que apareciam no texto, chamando a atenção para o fato de que o texto autobiográfico pode mencionar outros personagens além do narrador. Expliquei-lhes, então, que na autobiografia o narrador conta a sua própria história mas pode escolher o que quer contar, ou seja,conta a sua própria versão do vivido. Expliquei-lhes que existem autobiografias voluntárias, ou aquelas que são solicitadas por uma terceira pessoa como seria o caso deles. Cumpre salientar que, para efeito de sala de aula, chamei as produções textuais de autobiografias por serem um texto em que o autor conta a sua própria história.

Nessa vereda, considero oportuno um aparte, para explicitar conceitos teóricos acerca de nomenclaturas usadas na abordagem biográfica de pesquisa: Pineau (2006, p. 339-341) discorre a respeito de terminologias diferentes para essa abordagem: biografia; autobiografia; relato de vida; história de vida, entendendo como biografia a escrita da vida de outrem - em que acontece uma perspectiva do observador sobre a vida do outro, sem a interferência do sujeito biografado; a autobiografia, por sua vez, é a escrita da própria vida do sujeito, em que a subjetividade do autor suplanta o papel do pesquisador, que assume a posição de ouvinte, somente; o relato de vida – quando há narração do vivido, seja na forma escrita ou oral e, finalmente, a história de vida que entrelaça as correntes do autobiográfico e relato de vida ao narrar a experiência vivida construindo sentido de forma temporal. Ainda na visão de Pineau, as histórias de vida compreendem uma dimensão dialógica da abordagem biográfica, na medida em que pesquisador e sujeito autor interagem e constroem conjuntamente os sentidos do narrado. De acordo com Souza (2007) em Educação tem-se adotado as histórias de vida ou mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, para pesquisas entre adultos – cuja ideia aplico a minha pesquisa em sala. Estendendo a ideia, Delory-Momberger (2014, p.278-279),discutindo ideias de Daniel Bertaux,contrapõe as definições referentes a histórias de vida e narrativas de vida, em que a primeira é a vida vivida e a segunda, a narrativa que se faz do vivido a pedido de outrem. Nesse sentido, a narração é o lugar onde acontece a história de vida, onde o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a sua própria história. (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p. 54)

Na sequência da aula, pedi-lhes que encontrassem no texto palavras ou expressões que indicassem tempo ou lugar, para situar a história narrada por Anne Frank e propiciar a base para a inferência de que, em um texto autobiográfico, há palavras que marcam o tempo e o espaço. Perguntei-lhes onde aconteceram os fatos narrados nesse excerto e eles disseram os nomes das cidades e países que o texto menciona.

Para encerrar a aula, entreguei os textos iniciais com comentários: tanto referentes ao conteúdo, pedindo-lhes que falassem um pouco mais das famílias, ou sobre quem lia as histórias para eles na infância (como nos textos de Matheus e Estevão). Fiz também correções no aspecto ortográfico e de pontuação, no texto escrito. Solicitei a reescrita para a próxima aula e, ao fazê-lo, orientei a todos, oralmente, que escrevessem sobre a primeira escola, a primeira professora quando aprenderam a ler e outros eventos relacionados à leitura e escrita.

Considerando que os alunos foram capazes de identificar e concluir o tempo verbal que predomina na narrativa autobiográfica e reconhecer os marcadores temporais, concluo que o objetivo específico desta aula foi alcançado. Pensando nos textos escritos por eles, esse pensamento é corroborado. Lembro-me somente de situações em que alguns alunos, ao falarem da escola onde eles ainda estudam, usavam o verbo ir em detrimento de vir— “quando eu fui para o reitor na 5ª série” (Raiana) — porém o tempo usado foi o tempo correto.

3.2.3 III Etapa: construção da linha do tempo

Em que pese esta etapa não estivesse na sequência das oficinas planejadas, eu a inseri na perspectiva que, se traçar uma linha do tempo de Anne Frank havia nos dado uma boa visão de sua história, construir uma linha do tempo coletiva seria uma boa estratégia para que os estudantes percebessem suas vidas entrelaçadas umas às outras e a eventos históricos, políticos e esportivos acontecidos no Brasil em 2002— ano em que alguns deles nasceram — até os dias atuais, 2016.

Objetivo geral da etapa: Repensar a história de vida de forma cronológica.

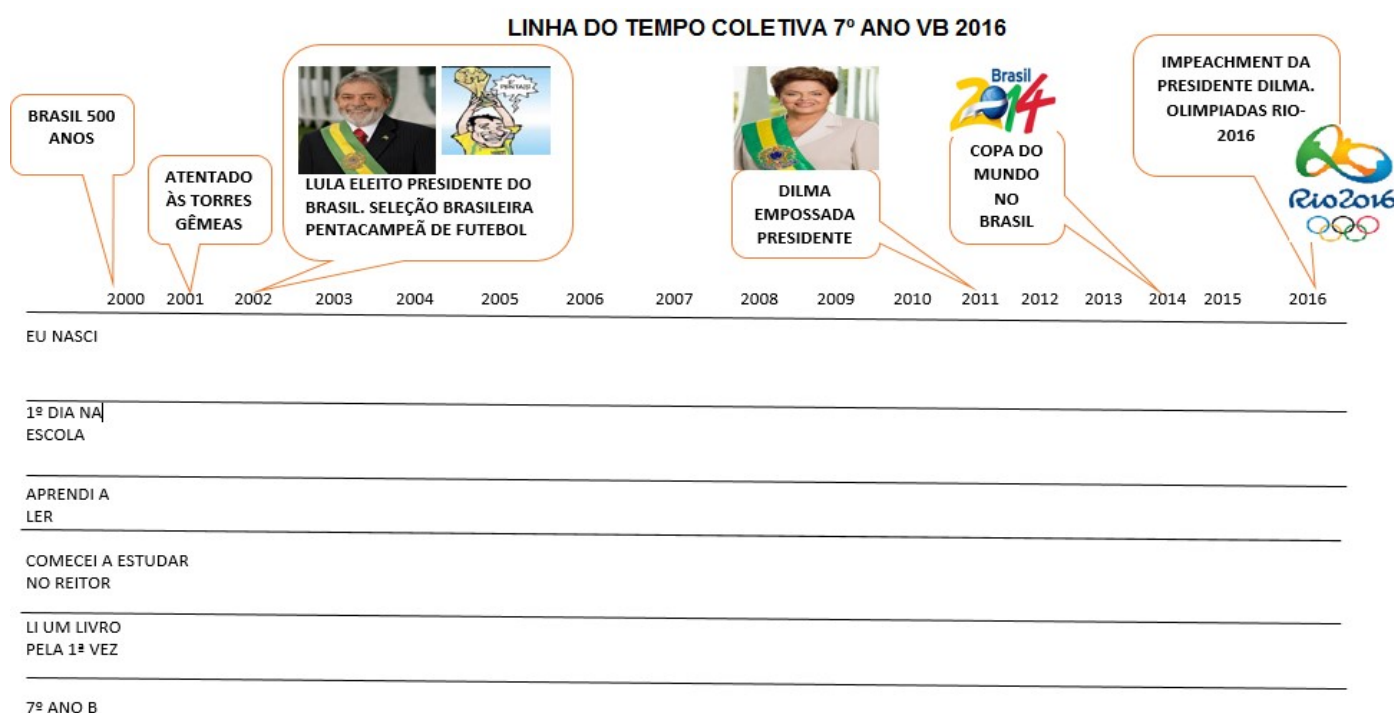
Sexto, sétimo e oitavo dia: 03 horas-aula (24 e 25/08/2016)

Objetivo específico das aulas:

- Compartilhar experiências de letramentos uns com os outros.

A atividade desenvolveu-se da seguinte maneira: levei, para a sala de aula, três folhas de papel metro e solicitei que alguns alunos ajudassem juntando as mesas a fim de que colocássemos sobre elas. Eles ficaram curiosos e começaram a perguntar o que faríamos.

“Vamos fazer uma linha do tempo coletiva”, eu disse. “Como assim?”, Kayan perguntou. Eles principiaram uma algazarra na sala, enquanto juntávamos as mesas para colocar as folhas de papel metro. Pedi silêncio para explicar a atividade: “– Aqui, na folha de papel metro, eu fiz uma linha e escrevi os anos de 2000 até 2016. Na parte de cima da linha, coloquei alguns fatos importantes que aconteceram como as Copas do Mundo de 2010 e 2014, as Olimpíadas de 2016, a eleição de Lula para presidente em 2002, a eleição de Dilma para presidente em 2010. Na parte de baixo da linha, vocês vão escrever seus nomes relacionando o no na linha do tempo e os acontecimentos em suas vidas. Segue abaixo um esboço da linha que foi construída pelos alunos que foi construída pelos alunos.



A proposta foi feita com o interesse de que os estudantes vissem, como em um quadro, suas vidas entrelaçadas, os eventos sucedendo-se em datas similares, ao mesmo tempo em que marcávamos na folha de papel metro fatos esportivos, científicos e políticos que fizeram a história do Brasil. Enquanto eles vinham à mesa para colocarem seus nomes no espaço correspondente ao ano em que os fatos haviam sucedido em suas vidas, eles interagiam entre si, comparavam suas experiências, ponderavam sobre seu próprio caminho nos aspectos que estavam sendo sondados na linha. Além dos diálogos entre eles, enquanto

escreviam seus nomes, podiam observar os nomes dos colegas, aqueles, cujas experiências aconteceram simultaneamente, emergindo assim a empatia e compreensão que se tem ao compartilhar da narrativa do outro, “uma capacidade humana para partilhar os sentimentos, as emoções, os pensamentos de outro ser humano.” (DELORY-MOMBERGER, 2014b, p.57)

Reconheço, entretanto, que não houve discussão com eles para a confecção da estrutura prévia da linha do tempo. Analisando a atividade, enquanto essa se realizava e depois, durante o momento em que escrevia, de memória, os acontecimentos da aula e mesmo agora enquanto redijo este memorial, percebo que poderia ter pedido aos alunos que pesquisassem acontecimentos no Brasil e no mundo nos anos de interesse, ou seja: o ano de seu nascimento, quando ingressaram na escola, aprenderam a ler, matricularam-se no Reitor e leram um livro pela primeira vez. Provavelmente, com essa dinâmica, a atividade teria sido mais enriquecedora e prazerosa para os estudantes e garantiria sua participação como sujeitos no processo.

A linha do tempo foi elaborada em papel metro e cada estudante registrava seu nome nos espaços indicados quando solicitado: ano de nascimento; ano em que foi para a escola pela primeira vez; quando aprendeu a ler; primeira vez em que leu um livro inteiro; ano de ingresso no Reitor.

A partir das informações construídas com os alunos usando a linha do tempo, pude traçar um perfil da turma: eles estão, em média, dentro da faixa etária considerada regular para o 7º ano. Há somente nove alunos, dos 36 (trinta e seis), que estão fora da faixa: um que ainda tem 11 (onze) anos, e oito alunos que já completaram 14 (quatorze) anos, a maioria deles iniciou a vida escolar bem cedo, entre 02 e 03 (dois e três) anos, em uma creche ou escola de educação infantil. Quase todos consideraram que a creche também é escola. Somente Larissa, que tem uma irmã gêmea na turma, entendeu que a creche não deveria ser considerada como escola. Sua irmã discordou, mas ela permaneceu firme e ambas deixaram o ano de ingresso na escola como em 2010. As meninas dialogaram entre si e não solicitaram a minha intervenção; eu somente as ouvi. Aos que perguntaram se poderiam considerar a creche como escola, respondi que sim. Entendo que Larissa teve essa dúvida quanto à creche ser escola, pelo caráter lúdico que é característico das creches, em que a preocupação maior é com a socialização através de jogos e brincadeiras. Ela pareceu considerar que escola era somente a instituição onde iniciou o Ensino Fundamental.

Percebi nesse diálogo entre as irmãs que havia uma preocupação de Lorena com o fato de que o ano de ingresso delas na escola foi o mais tardio dentre todos os colegas e pondero se para eles há um certo status no fato de ir para a escola cedo.

É possível notar, com esses dados trazidos pelos estudantes que as crianças têm ido cada vez mais cedo para a escola, o que, no entanto, não lhes garante, à altura de vida em que estão, o nível de letramento esperado, ou seja, “o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2014, p.20), o que me leva a questionar a eficácia da instituição escolar como agente de letramentos.

É certo, que todos os meninos e meninas do 7º ano B são alfabetizados, ou seja, dominam a técnica de ler e escrever. Cabe, agora, à escola a responsabilidade pelos múltiplos letramentos, desses estudantes. Em outras palavras, instruí-los para que, como diz Magda Soares (2014), vivam na condição de quem sabe ler e escrever, o que se demonstra pelo envolvimento efetivo e eficaz em práticas sociais de leitura e escrita.

No momento de dizer o ano em que haviam aprendido a ler, uma aluna mostrou um certo constrangimento. Ela disse meio envergonhada e cabisbaixa: “– Pró, eu só aprendi a ler em 2010...”

Ao que eu respondi que não importava o ano que ela havia aprendido, mas que, na verdade, ela havia aprendido a ler. Analisando a linha do tempo coletiva, pude perceber que excetuando-se as gêmeas, Larissa e Lorena, ela foi a que mais tarde ingressou na escola, em 2005. Digo que foi tarde, mesmo que ela tenha iniciado sua jornada escolar com apenas quatro anos de idade. Trata-se de comparação com a idade dos outros na turma.

Ao ouvir a fala de Dígila e perceber seu constrangimento em ter, segundo ela, aprendido a ler tarde, ponderei quanto a consciência dos adolescentes sobre o status social conferido a quem sabe ler. É visível como mesmo esses meninos e meninas, ainda na primeira fase da adolescência, conseguem perceber as relações de poder que se estabelecem na sociedade e que a leitura – o saber ler – é um sinal de empoderamento. Isso é confirmado pela lição de Antunes quando diz que:

Pela leitura temos acesso a novas ideias, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens

culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos. (2009, p.193)

Lembro-me neste momento de um dado singular de minha infância: sempre, desde que minha memória é capaz de registrar, gostei de ler e aprendi a ler muito cedo. Lembro-me de rodear os adultos que iam em nossa casa lendo as manchetes de jornal somente para ouvi-los dizer: “Nossa, como você é inteligente, Soraya”. Embora, não conhecesse nada ou quase nada do mundo, sabia intuitivamente que a leitura empodera. É esse empoderamento que eu espero ajudar meus alunos a conseguir, através do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, entrelaçado com a autonomia resultante das reflexões sobre suas histórias de vida.

Faz-se mister esclarecer que, não obstante haja alcançado resultados positivos em termos de dados da pesquisa, penso que, no sentido pedagógico, a construção coletiva da linha do tempo não foi uma boa escolha para usar o tempo da sala de aula: os momentos de reflexão foram breves e eles passaram muito tempo parados, porque cada um tinha que escrever seu nome e a turma é grande. Além disso foi necessário mais do que uma aula para concluir a atividade.

Indubitavelmente, dentre os dados levantados, houve um que me fez feliz e esperançosa de que, ao reinventar meu espaço, posso forjar novos espaços-tempo de saberes e aprendizagens: 11 (onze) dos 19 (dezenove) alunos que já leram integralmente um livro, fizeram-no sob minha influência, quando nos anos de 2015 e 2016 levei para a sala de aula livros infanto-juvenis para que eles pudessem escolher e ler livremente sem necessitar da contrapartida de nota ou atividade escolar.

No que seria o nono dia de aula, houve uma despedida para as irmãs Mayane e Mayara que estavam prestes a mudar de cidade e de escola, impedindo a realização da aula. Embora tenha havido a despedida, em momento posterior fui informada de que os responsáveis das meninas haviam mudado de ideia, adiando a mudança.

3.2.4 IV Etapa: reflexão sobre o gênero autobiografia(1 dia de aula - total de 2 horas/aula)

Objetivos geral da etapa:Escrever diálogos entre personagens.

Nono dia: 02 horas-aula (31/08/2016)

Objetivos específicos da aula:

- Ler excerto de **O Diário de Anne Frank**;
- Inferir a forma de escrever as falas das personagens no texto narrativo;
- Identificar verbos que expressam atos da fala.

Ao ler as primeiras produções dos estudantes, pude perceber que eles não dominam como transcrever os atos de fala. Misturam as vozes dos personagens à do narrador trazendo confusão para o entendimento do texto. Como o exemplo a seguir retirado de um texto de Larissa: “... nasci com nove meses e quando minha mãe eu e Lorena chegou em casa meu irmão que tinha um ano e 5 meses falou assim: 2 nenê mamãe, ai minha mãe falou é sim nenê dois nenê”

Trouxe para a sala mais um excerto do livro **O diário de Anne Frank** que reproduzo aqui, no formato que os estudantes receberam:

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON		
ALUNO/A		
PROFESSORA SORAYA COELHO	DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	DATA / /2016
Diálogos nas narrativas		
<p>Quando escrevemos textos narrativos, geralmente colocamos falas dos personagens, conversas entre eles. Mas os textos escritos não dispõem dos mesmos recursos que usamos na fala como: gestos, expressões faciais, entonação de voz. Por isso, é necessário seguir alguns caminhos para que nosso texto fique bem claro. Vamos voltar ao livro O Diário de Anne Frank para entender alguns desses passos.</p> <p>“Jopie dormiu aqui, sábado à noite, mas no domingo foi para a casa de Lies e eu fiquei aqui a me aborrecer tremendamente. Harry devia aparecer à noite, mas às seis da tarde telefonou. Quando atendi, ele disse:</p> <p>– Aqui fala Harry Goldberg. Por favor, gostaria de falar com Anne.</p> <p>– Sim, Harry, é Anne quem fala.</p> <p>– Alô, Anne, como vai?</p> <p>– Muito bem, obrigada.</p> <p>– Sinto muito, não posso aparecer aí hoje à noite, mas preciso falar com você. Posso ir aí por uns dez minutos?</p> <p>– Claro, estou esperando. Até logo.</p> <p>– Até logo. Vou para aí agora mesmo.”</p> <p>Nesse trecho do livro O Diário de Anne Frank há um diálogo:</p>		

a) Quem está conversando? _____

b) Como você chegou a essa conclusão? _____

c) Que sinais de pontuação indicam o diálogo? _____

d) Na frase que introduz o diálogo “Quando atendi, ele disse:” que palavra vem imediatamente antes dos dois pontos (:)? _____

Vamos ler mais um trecho de **O Diário de Anne Frank**:

“Entreguei a redação, e o sr. Keptornão teve queixas durante uma ou duas aulas. Mas na terceira, porém, irritado, não se conteve:

— Como castigo por falar demais, Anne vai fazer uma composição intitulada Quac, quac, quac, fala dona Pata. — A turma toda caiu na gargalhada e eu também ri, se bem que minhas invenções, nesse assunto, já estivessem esgotadas. Precisava pensar numa coisa nova e original.”

Nesse excerto, há uma fala:

a) Quem é o personagem que fala? _____

b) Como você chegou a essa conclusão? _____

Existem verbos que nos ajudam a identificar quando um personagem fala. Você pode pensar em alguns?

Quando, nas narrativas, usamos sinais de pontuação como (dois pontos) e (travessão) ou até mesmo (aspas), marcamos a existência

do discurso direto, ou seja, reproduzimos a fala do personagem exatamente como foi dita. Em seu caderno, pratique um pouco. Relembre um dia especial em sua vida, na escola e escreva sobre esse dia. Escreva diálogos entre os personagens.

Existe, ainda, outra forma de escrevermos as falas das personagens em uma narrativa: o discurso direto. Observe:

“Mamãe pediu que Margot e eu saíssemos da sala, pois o sr. Van Daan precisava lhe falar a sós. Sozinhas no quarto, Margot contou-me que a convocação não fora para papai, mas para ela. Fiquei mais assustada ainda e pus-me a chorar. Margot tem dezesseis anos. Será que eles levavam meninas dessa idade, sozinhas? Graças a Deus, ela não vai. Mamãe mesma afirmou isso. Talvez papai se referisse a isso quando falou em nos escondermos.”

Nesse trecho há uma fala da mãe de Anne. Você pode reescrevê-lo?

Se Anne tivesse escrito essa fala na forma de discurso direto, como seria?

No texto que você vai escrever, aproveite para aprimorá-lo, e use o discurso indireto também.
Boas memórias e mãos à obra!



Fizemos a atividade acima juntos, passo a passo, construindo o sentido de discurso direto e indireto – que, na aula, chamei de diálogo. Nesta trilha, analisamos as marcas textuais que sinalizam a presença de discurso direto que os estudantes identificaram no texto, como os sinais de pontuação: o travessão (que eles primeiramente chamaram de tracinho) e os dois pontos, a presença de verbos *discendique*, também chamados verbos de elocução, expressam atos da fala. Aos meninos expliquei que são verbos que expressam a fala como: dizer; responder; falar; gritar; pedir dentre outros.

Eu perguntei se era importante saber essas coisas. Eles disseram que sim, para “saber quando o personagem está falando”. Chamei-lhes a atenção para a importância de compreender, e fazer usodas aprendizagens construídas em sala de aula, junto com seus professores e colegas, para que essas se consolidem em suas vidas como práticas comuns e não apenas como mais um conteúdo visto na escola. Para casa, pedi-lhes que completassem as atividades iniciadas em sala e que pesquisassem a história e significado de seus nomes.

Quando da primeira escrita deste memorial, na devolutiva, com minha balseira, fui levada a refletir sobre falhas na produção do material didático oferecido aos alunos na execução dessa aula. Meu primeiro sentimento foi de frustração. Como posso ter cometido um erro de digitação – escrevi discurso direto quando deveria ter escrito discurso indireto: “Existe, ainda, outra forma de escrevermos as falas das personagens em uma narrativa: o discurso direto” – e não ter percebido mesmo quando discutia o tema com os alunos? Além disso cometi falha na elaboração de uma pergunta usando a forma verbal reescrever em lugar de transcrever, causando ambiguidade na interpretação da atividade por parte dos alunos. Mas, com a condução firme da orientação e as leituras de Josso (2010) entendi que preciso “aprender a investir o nosso presente de tal maneira, que nossas vivencias possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas.” (2010, p.216) Ergo

então a cabeça e proponho-me a refletir sobre meus equívocos e refazer a minha prática observando atentamente, doravante, o material produzido pois, lembrando as palavras da orientação: “– O material entregue ao aluno precisa ser completo e preciso, Soraya, ele precisa ser suficiente para que o aluno compreenda-o de forma autônoma”. Além dessas falhas aludi ao discurso direto como diálogo sem levar em conta que é possível haver registro do discurso direto sem que, necessariamente, haja dialogicidade. Essas vivências têm se mostrado grandes experiências para mim, na medida em que reflito sobre elas e percebo que mesmo com os anos de docência que já acumulo (cerca de 25 anos) ainda há muito o que aprender.

3.2.5 V Etapa: a relação nome-identidade(3 dias – total de 5 horas/aula)

Objetivo geral da etapa: Relembrar a importância dos nomes de coisas e pessoas.

Décimo e décimo primeiro dia: 03 horas-aula (01 e 02/09/2016)

Objetivos específicos da aula:

- (Re)conhecer a origem e o significado do próprio nome;
- Compreender que nome e identidade estão relacionados.

O plano inicial, para esta aula-oficina, era a leitura oral do livro de Ruth Rocha, **Marcelo, Marmelo, Martelo** com projeção no data show para que eles pudessem acompanhar, lendo as palavras e imagens do livro, além do fato que eles compartilhariam com os colegas as histórias de seus nomes. Ocorre que, ao chegar na sala de aula, vindo já de outra sala, eles estavam dispersos pelos corredores da escola. Alguns estavam sentados na porta e ao me verem chegar, já com alguns minutos de atraso²⁶, os meninos e meninas que estavam sentados na porta da sala viram-me passar. Disseram-me: “Já, professora, ainda é cedo!” e permaneceram sentados onde estavam, sem mover-se para entrar na sala. Entrei e esperei que os que estavam mais distantes e corriam para a sala chegassem.

Ao fim de cerca de dez minutos, quando todos estavam sentados em seus lugares, fiz uma preleção sobre a importância de usar de forma efetiva o tempo de aula e que a forma como eles me trataram havia sido desrespeitosa. Salientei que eles sempre elogiavam tanto e

²⁶Ao sair de uma sala, precisamos levar a caderneta para a sala dos professores para a troca com o colega. Isso muitas vezes ocasiona atrasos no início da aula.

afirmavam gostar da professora, mas a atitude que tiveram demonstrava, ao contrário, falta de respeito e de consideração.

A digressão feita tomou considerável tempo da aula e, nos minutos restantes, houve tempo suficiente, apenas, para aqueles que pesquisaram a origem de seus nomes socializarem suas pesquisas.

No dia seguinte, novamente o plano de ler o livro **Marcelo, Marmelo, Martelo**²⁷ foi parcialmente frustrado. Meu aparelho de data show ficara na sala da direção, e o vice-diretor, responsável pelo turno escolar, estava sem a chave da sala. Ainda esperei alguns preciosos minutos para ver se a chave chegava, mas, como não aconteceu, fui para a sala e fiz a leitura do livro, sem que os alunos vissem as imagens. Eles acompanharam somente a leitura oral do texto.

Mesmo sendo um livro infantil, eles demonstraram bastante interesse pela história, acompanhando-a com atenção e divertiram-se com as aventuras de Marcelo. A partir da leitura do livro, discutimos a importância dos objetos e coisas terem nomes comuns para operacionalizar a comunicação. Refletindo sobre a razão do incêndio narrado na história, eles chegaram à conclusão de que Marcelo teve culpa, por não usar os nomes que são comuns em nossa sociedade para cachorro e casa.

Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo.

E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo:

— Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

— O quê, menino? Não estou entendendo nada!

— A moradeira, papai, embrasou...

— Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!

— Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...

Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.

O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

— Gente grande não entende nada de nada, mesmo! (ROCHA, 1976, p. 19-21)

Alguns alunos manifestaram-se contrários aos pais de Marcelo, na história, que, ao final da narrativa, passaram a usar os nomes dados pelo menino aos objetos: Ellen disse: “—

²⁷ O livro conta a história de um menino que era muito curioso, o que o leva a querer entender a lógica do nome das coisas. Discordando da forma como os objetos são chamados, resolve, ele mesmo, nomear tudo ao seu redor.

Oxe, achei que a mãe ia dar uma bronca... Ele tinha que aprender o nome certo!”. A opinião de Ellen me faz pensar que eles compreenderam a importância dos nomes das coisas para o propósito da língua: a interação entre sujeitos.

No âmbito dos nomes próprios, discutimos sobre a importância de cada um ter seu nome como uma marca que nos identifica. As histórias dos nomes foram contadas e pudemos perceber que a grande maioria deles foi escolhida pelo pai ou pela mãe, para homenagear alguém, ou por achar o nome bonito, ou ainda para seguir uma tradição familiar. Alguns mencionaram ter seus nomes escolhidos pelo significado, ou, no caso de alguns que são evangélicos, pela origem bíblica. Alguns alunos que não haviam feito sua pesquisa sobre o nome para o dia anterior, pediram permissão para ler sua pesquisa nesse dia.

Enquanto reflito sobre essa aula e penso nas falas dos meninos sobre seus nomes, recordo-me que, na infância, não gostava muito do meu nome. Conhecia toda a história de sua escolha: minha mãe havia ouvido a história de uma princesa no Oriente que, porque não podia ter filhos, havia sido repudiada por seu marido que era um Xá. Ela ficou conhecida como Soraya, a princesa triste. Além disso, minhas irmãs mais velhas chamavam-se Semíramis e Sâmara, e o nome, Soraya, combinaria com os delas. Eu achava linda a história do meu nome, tinha um sentimento de carinho muito grande pela princesa, de quem o havia herdado, e gostava do seu significado – estrela da manhã –, mas eu não conhecia nenhuma pessoa adulta que se chamasse Soraya e não gostava da sonoridade que formava quando eu dizia “irmã Soraya”, forma de tratamento usada nas igrejas onde cresci. Lembro de dizer: “– Poxa, mãe, por que você colocou esse nome em mim? Vai ser feio quando eu crescer e as pessoas forem me chamar de irmã Soraya, irmã Soraya...” repetia, testando a sonoridade do nome com estranhamento. Hoje, sou “irmã Soraya”, e não é assim tão estranho.

Ao final dos dois dias de aula, embora tenha havido entraves para a consecução das aulas, considero que foram alcançados os objetivos propostos, pois, através da história do livro **Marcelo, Marmelo, Martelo**, refletimos sobre o nome das coisas e reconhecemos a importância de nossos nomes em nossa constituição identitária, os estudantes fizeram as pesquisas sobre a origem de seus nomes, contaram em sala de aula refletimos sobre as histórias e os significados dos nomes. Todos os alunos que falaram demonstraram gostar de seus nomes e a maioria deles, em suas histórias, relaciona a escolha dos nomes aos pais, avós ou outros familiares.

Esclareço que, na segunda semana de setembro, não houve sequer uma aula de português devido ao feriado do dia 07 de setembro e ponto facultativo estabelecido pelo

município e houve mudança no horário das aulas que a partir de então ficam distribuídas em dois dias de duas horas-aula.

V Etapa: a relação nome-identidade (continuação)

Objetivo geral da etapa: Relembrar a importância dos nomes de coisas e pessoas

Décimo segundo dia: 02 horas-aula (14/09/2016)

Objetivos específicos da aula

- (Re)conhecer a origem e o significado do próprio nome;
- Compreender que nome e identidade estão relacionados.

Ora, como disse Machado de Assis no periódico, A Semana, “é sabido que os nomes valem muito. Casos há em que valem tudo.” (ASSIS,1897, p. 408)Os nomes são uma importante marca identitária. No Código Civil Brasileiro, sob o capítulo dos direitos da personalidade está o artigo que afirma que toda pessoa tem direito a um nome e que esse nome não pode ser usado por outrem de forma indiscriminada.

Art. 16. Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome.

Art. 17. O nome da pessoa não pode ser empregado por outrem em publicações ou representações que a exponham ao desprezo público, ainda quando não haja intenção difamatória.

Art. 18. Sem autorização, não se pode usar o nome alheio em propaganda comercial.(BRASIL, 2002)

Em nossa cultura, o primeiro traço de identificação da criança é o nome que ela recebe, ao nascer. Como afirma o Código Civil, o nome que a criança recebe compreende o prenome e o sobrenome que a liga à família, dá-lhe uma ancestralidade, um lugar de origem.

Depois de conversarmos sobre a importância dos nomes, ouvirmos as histórias uns dos outros e a leitura do livro, pedi aos meninos que produzissem um desenho usando as letras do seu nome, para que pudessem eles mesmos ver seus nomes em outra perspectiva, a das artes e nessa perspectiva perceber-se nesse nome que é seu. Levei para a sala de aula cola colorida, lápis de cor, lápis de cera e alguns compartilharam seu material. Enquanto desenhavam as letras, eles tentavam imprimir ao desenho a suavidade, a beleza ou a força com que se percebem. Alguns capricharam em seus dons artísticos enquanto outros apenas escreveram seus nomes usando cores diferentes.

Ao fim da etapa e desta aula, considere-se que os estudantes conseguiram refletir sobre as histórias de seus nomes e percebê-lo (o nome) como parte de sua identidade.

3.2.6 VI Etapa: Leitura e Produção de Quadrinhos(3 dias – total de 6 horas/aula)

Objetivo geral da etapa: Incentivar a leitura, o desejo e o prazer de ler.

Décimo terceiro dia: 02 horas-aula(16/09/2016)

Objetivos específicos da aula:

- Incentivar a reflexão sobre a narrativa autobiográfica, no quadrinho;
- Inferir características próprias ao gênero-tirinha/hipergênero-Hq.

Vale ressaltar que, a despeito de esta atividade não estar prevista no projeto-piloto, ao idealizá-la como exercício a ser realizada na disciplina “Produção de material didático para a disciplina Língua Portuguesa”, ponderei que seria um trabalho atraente para os estudantes, tendo em vista que os quadrinhos são um gênero textual em que a linguagem verbal e a não verbal entrelaçam-se. Esse entrelace possibilita a compreensão dos conteúdos de uma forma que seria mais difícil de conseguir caso se apresentassem de forma isolada, além de ampliar as formas de expressar-se pela possibilidade de usar as onomatopeias, os balões e outros recursos gráficos e, para além disso, e, prioritariamente, a familiaridade com histórias em quadrinhos pode incentivar os estudantes à leitura e conseqüentemente enriquecer seu vocabulário (VERGUEIRO, 2007, p. 22-23).

Nesta aula e na seguinte, fizemos a leitura do primeiro volume da Miss Marvel, em que a personagem Kamala passa por uma transformação de identidade, tornando-se a Miss Marvel. Na história, Kamala, uma garota islâmica residente em Nova Jersey, vive um conflito identitário, pois é seu desejo viver da forma como os outros adolescentes vivem. Lemos o texto projetado em datashow, a fim de que os alunos pudessem ver as imagens com o colorido original, o que não aconteceria se o texto fosse fotocopiado, observando as características do gênero, especialmente as imagens, onomatopeias, diagramação dos balões e das letras. Na reflexão oral, os alunos fizeram digressões sobre as questões de identidade que envolviam a personagem central do texto. Assim, concluíram que eles, de modo semelhante, têm aspectos em suas vidas que gostariam que fossem diferentes. Perguntei se eles achavam errado a personagem querer ser diferente do padrão da família. Eles afirmaram que não. “– E o que foi errado?” “– Ela fugir de casa.” Disse Joseane, “Por que aí é desobedecer aos pais”.

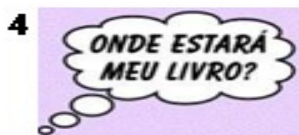
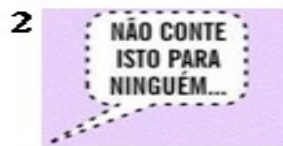
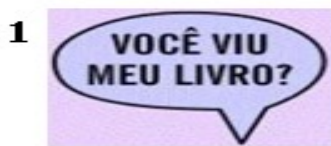
Perguntei o que era diferente na vida de Kamala e eles disseram que ela era mulçumana e não podia comer carne, só comia coisas estranhas. “E ela queria comer carne e ir para festas”. Perguntei se comer carne e ir para festas eram coisas erradas. “–Oxe, claro que não!”. Falamos, então, sobre a necessidade de seguir as regras familiares, ou pelo menos discuti-las em casa. Em seguida, discutimos o texto na perspectiva de estilo e composição: fomos olhando cada quadro analisando as cores, as expressões faciais das personagens e a diagramação dos quadrinhos.

Em seguida, apresentei-lhes um quizz com a finalidade de que eles identificassem o que já conhecem sobre quadrinhos:

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON
PROFESSORA SORAYA COELHO SÉRIE _____ TURMA _____
ALUNOS _____

TESTE SEUS CONHECIMENTOS SOBRE QUADRINHOS.

Relacione os balões aos seus significados:



() cochicho () grito () fala () pensamento () ideia () amor

Agora, relacione as onomatopeias dentro dos balões aos seus significados:



- () mordida () choro fraco () comendo () raiva () medo () frio
 () choro forte

Desta vez, as onomatopeias estão fora dos balões. Continue relacionando:



- () rapidez () chuva e trovões () campainha () tiro () batendo em algo
 () soco () pingo () batida na madeira/porta () barulho de mola
 () beijo () coisa quebrando

Ao terminarmos de conferir o conhecimento dos meninos sobre quadrinhos, através do quizz, entendo que os objetivos propostos para esta aula foram alcançados, na medida em que, enquanto conversávamos sobre a história de Kamala refletimos sobre o texto autobiográfico constante do quadrinho, discutimos sobre as relações familiares da personagem, e conversamos sobre sua percepção de si mesma. Os estudantes identificaram-se com a personagem em seu desejo de ser diferente e nos conflitos com a família. Além disso, a execução do quizz guiou-nos para algumas características do gênero histórias em quadrinho.

VI Etapa: Leitura e Produção de Quadrinhos (continuação)

Décimo quarto dia: 02 horas-aula

Objetivos Específicos da aula:

- Dialogar sobre a escrita de si: realidade & escrita;
- Produzir uma tirinha sobre um episódio da própria vida.

Continuamos as atividades com quadrinhos. Dessa vez, fizemos a leitura de uma tirinha autobiográfica e a interpretamos, como motivação para a produção escrita dos estudantes. Na oportunidade, eles construíram uma tirinha autobiográfica. Na tira de Tokumoto, (TOKUMOTO, 2015) o autor afirma que, por ser ele o autor da sua autobiografia, os fatos serão contados sob sua perspectiva, à semelhança da lição de Delory-Momberger ao afirmar que o indivíduo atribui-se (grifo meu) “uma figura no tempo” (2014, p.27). A partir dessa premissa, discutimos que, em nossas narrativas, a história contada é a que nós escolhemos contar.



<https://southzone.wordpress.com/2015/09/07/porque-voce-precisa-conhecer-as-ryotiras/>

(TOKUMOTO, 2015)

Ao construir sua tirinha, alguns deles optaram por dar um tom humorístico a elas e outros foram mais circunspectos, o que eu considereei como um reflexo dos fatos que eles escolheram para narrar.

3.2.7 VII Etapa: construção de imagem de si (1 dia)

Objetivo geral da etapa: Refletir sobre a autoimagem.

Objetivos específicos da aula:

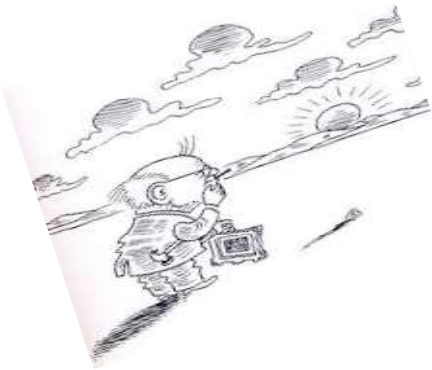
- Ler e interpretar um texto pertencente ao gênero poema;
- Criar um retrato de si usando imagens e/ou textos verbais retirados de revistas.
- Refletir sobre metas de vida.

Décimo quinto dia²⁸ (22/09/2016)

Neste dia, embora tenha havido paralisação nacional, convoquei os estudantes para virem à escola e continuarmos as nossas atividades. Na aula anterior fiz uma enquete para verificar se teria número suficiente para realizar as atividades: dos 36 alunos da turma, 26 comprometeram-se a estar presentes. Considerei que o número de alunos era aceitável para realizarmos a proposta. Solicitei à direção da escola o acesso à instituição e o uso da sala de aula, o que de pronto foi autorizado. Os meninos realmente compareceram à escola, mas estavam dispersos: haviam planejado uma festa surpresa para um colega que fazia aniversário, o que afetou um pouco o andamento da aula-oficina. Apesar dos entraves, a proposta foi realizada:

No início da aula, lemos o poema “Autorretrato” de Mário Quintana. Na mesma folha de papel em que havia o poema, havia também uma brevíssima biografia do autor, para dar-lhe os devidos créditos:

²⁸Como estávamos sozinhos na escola, o tempo não foi contado por hora-aula. Trabalhamos das 14h às 16h.



O Autorretrato

No retrato que me faço
 - traço a traço -
 às vezes me pinto nuvem,
 às vezes me pinto árvore...

às vezes me pinto coisas
 de que nem há mais lembrança...
 ou coisas que não existem
 mas que um dia existirão...

e, desta lida, em que busco
 - pouco a pouco -

minha eterna semelhança,

Um desenho de criança...
 louco!
 2005, p.393)



no final, que restará?
 Corrigido por um
 (Quintana, Mário.



Mario
 uma cidade
 interior do Rio Grande do Sul, no dia 30 de julho de 1906. Ele era conhecido por ser um grande poeta e, ao mesmo tempo, sempre foi lembrado por fazer versos sobre coisas simples do nosso dia a dia. Com seu enorme bom humor, Quintana escreveu vários poemas e contos, alguns bem engraçadinhos e muitos outros dedicados às crianças. No dia 05 de maio de 1994, na cidade de Porto Alegre, aos 87 anos, o poeta faleceu.

Quintana nasceu em chamada Alegrete, no

Mario Quintana publicou mais de vinte livros, entre eles o livro "A Rua dos Cata-ventos", o primeiro de sua obra. Mário Quintana consagrou-se como um dos maiores poetas de nossa Literatura. Seus versos são de uma beleza e simplicidade únicas

Durante a discussão sobre o texto, fiz-lhes as seguintes perguntas: “– Por que a forma como o autor pinta a si mesmo muda?” e ainda “– Como vocês entendem o poema?”

Eles discutiram bastante a imagem de nuvem e árvore. Vinicius disse que “pintar-se árvore era como se ele se sentisse preso”. Aproveitando essa ideia, perguntei o que poderia prender alguém e ouvi diversas respostas como: “a família, o trabalho, os estudos”. Sobre o pintar-se nuvem, eles pensaram na ideia de liberdade e leveza. Ellen disse que “a nuvem vai para qualquer lugar, não está presa a nada”. Relativamente ao poema inteiro, a turma levantou a hipótese de que as pessoas mudam enquanto vivem e que acontecem coisas na vida das quais depois não nos lembramos.

Solicitei, então, que, aproveitando o material que eu trouxera (revistas, cola, tesoura, lápis de cor e papel ofício), eles construíssem uma imagem de si à semelhança da imagem construída por Mario Quintana, usando imagens das revistas. Entretanto, alguns não compreenderam a proposta no início, e eu expliquei novamente: “– Vocês vão construir um retrato de vocês usando imagens retiradas das revistas que reflitam quem vocês são. Como se sentem.”.

Influenciados pelas palavras do poema de Quintana, a maioria construiu imagens projetando-se no futuro e do que gostariam de ser, especialmente no sentido profissional. Enquanto trabalhavam iam conversando entre si. Dentre essas conversas, captou-me a atenção a seguinte voz: Ellen, uma menina negra, encontrou dificuldade em achar uma imagem de uma mulher negra que parecesse uma advogada para representar-se. Ficou chateada e escolheu a imagem simbólica de um martelo de juiz. Alguns representaram suas ambições de casas grandes e bonitas, ou de aparelhos celulares de última geração. Pedi-lhes que escrevessem uma legenda nas imagens que explicasse a razão da escolha. Percebi em suas escolhas profissionais um desejo por aquelas profissões consideradas de prestígio em nossa sociedade – médico, advogado, engenheiro e jogador de futebol – sempre expressando o desejo de ganhar muito dinheiro e viver bem. Eu lhes disse que dinheiro não traz felicidade. Ouvi um coro de vozes: “Ah traz, viu, pró!” e “Imagine você poder comprar tudo que quer...” Aproveitei para exortá-los a continuar esforçando-se nos estudos, porque as carreiras que eles estavam escolhendo exigiriam deles muita dedicação. Percebo neles uma inclinação e ambição ainda infantil: os sonhos parecem ter o único fim de mudar a vida no sentido financeiro.

Todos os alunos presentes construíram uma imagem de si e fizeram reflexões sobre o porquê das escolhas das imagens e como elas lhes refletem agora e no futuro.

Interrompo, mais uma vez, a narrativa das aulas para voltar a refletir sobre aspectos da minha prática docente: ao copiar o poema de Mário Quintana para reprodução, inadvertidamente alterei a disposição gráfica do poema, sem atentar para o fato de que ao fazê-lo, mudava, inclusive, a característica de soneto que é inerente ao texto. Em todo esse tempo de jornada de sala de aula, preciso confessar que só cuidava de preservar a forma do poema quando este era claramente um texto da época do concretismo em que a forma interfere na leitura e interpretação do texto. Para os demais, não pensava que fosse tão importante a preservação da forma e sua disposição no papel. Posso ouvir a voz da professora orientadora: “—Soraya, o poema é uma arte, você mudaria a cor de um trabalho de Van Gogh? Se o poeta escreveu o texto desse jeito, ele tinha uma intenção e isso deve ser preservado”. Enquanto falava, ela passava a mão suavemente pelas páginas do livro e, mais do que em qualquer outro momento, eu percebi a magia que há na literatura e como cada detalhe é importante na construção dessa arte. Quedei-me a pensar em algo de que eu me considerava conhecedora, agora com um novo olhar, foi como se eu houvesse iniciado ali uma nova compreensão da escrita e dos poemas e passei, então, a assumir a polissemia de minhas experiências no decorrer da pesquisa, e das orientações, como uma riqueza de descobertas, como ensina Josso. (2010, p.207)

3.2.8 VIII Etapa: reflexão sobre a escola

Objetivo geral da etapa: Discutir maneiras de intervir positivamente na efetivação de uma escola melhor.

Décimo sexto ao décimo oitavo dia: 06 horas-aula (23 e 28/09 – 07/10/2016)

Objetivos específicos da aula:

- Reconhecer os pontos positivos e negativos da nossa escola;
- Perceber a escola como um lugar importante para as relações sociais e aprendizagens.

Na perspectiva de apresentar aos estudantes um elemento motivador para as discussões e escrita, apresentei-lhes o videoclipe da música **Estudo Errado** de Gabriel, O pensador.

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON

ALUNO/A _____

PROFESSORA SORAYA

COELHO

Estudo Errado

Gabriel, o Pensador

- Atenção pra chamada! Aderbal?
- Presente!
- Aninha?
- Eu!
- Breno?
- Aqui!
- Carol?
- Presente!
- Douglas?
- Alô!
- Fernandinha?
- Tô aqui.
- Geraldo?
- Eu!
- Itamarzinho?
- Faltou.
- Juquinha?

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi

Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde

Ou quem sabe aumentar minha mesada

Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

Não. De mulher pelada

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação

- Ué não te ensinaram?

- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
 (Vai pro colégio!!)
 Então eu fui relendo tudo até a prova começar
 Voltei louco pra contar:

Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo (sic)
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitâneas hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 "Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar

E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi

Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado
 Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio

Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
 Mas é só a verdade professora!
 Eu sei, mas colabora senão eu perco o meu emprego.

(PENSADOR, Gabriel O)

Após assistirmos ao vídeo, perguntei-lhes o que tinham achado do texto. A maioria preferiu assistir ao vídeo e não fez o acompanhamento do texto escrito; então alguns falaram que não dava para entender muita coisa. Disseram que a escola era bagunçada e a professora muito séria. Sugeri, portanto, que fizéssemos a leitura oral do texto. Eu fiz a leitura e eles foram acompanhando, alguns, também, em voz alta. Depois da leitura, conversamos sobre a escola que é mostrada no texto. Eles disseram que era uma escola só de “decorar”, e que ninguém aprendia nada. Que os alunos só ficavam bagunçando e “pescavam” na prova. Isso depois que lhes expliquei que o vocábulo “colar” mencionado pelo autor do texto tem o

mesmo significado do nosso: pescar. Após leitura e interpretação do texto, assistimos ao vídeo novamente, agora conhecendo a letra, para ter uma compreensão melhor do clip musical.

No encaminhamento da aula, perguntei-lhes se eles achavam a escola descrita no texto semelhante a nossa. Surpreendentemente, para mim, a resposta foi negativa. Eles viram semelhança somente na prática de realizar a chamada e na bagunça que os alunos faziam quando a professora não estava olhando. Entendi que eles referiam-se mais ao texto visual, ou seja, às imagens transmitidas pelo videoclipe. Por isso, sugeri que voltássemos ao texto lido e refizéssemos a análise dos aspectos da escola descrita por Gabriel, O Pensador, em comparação com a nossa escola. Devo esclarecer que eu percebo a escola como transmissora de conteúdos que devem ser, em sua maioria, memorizados, em detrimento da compreensão crítica dos conteúdos. Não obstante o meu pensamento, os estudantes entendem que a escola de hoje é deveras diferente daquela descrita no videoclipe. Eles não se sentem obrigados a memorizar conteúdo sem compreendê-los, não consideram seus professores autoritários e entendem que o que se aprende na escola é importante para sua formação cidadã. Perguntei se os professores explicavam os assuntos em suas aulas e eles disseram que sim. A maior queixa, foi em relação a afetividade – afirmaram que alguns professores são ásperos e não respondem a suas perguntas. Cheguei a essas conclusões a partir da nossa conversa, após ver o vídeo pela segunda vez.

Começamos a falar, então, sobre nossa escola e o que eles gostariam que fosse diferente. Responderam com reivindicações na sua maioria em termos físicos estruturais. Eu sugeri que escrevêssemos uma carta para a diretora da escola, registrando essas reivindicações, combinando entregá-la nas mãos da diretora, no dia da culminância de nosso projeto. A princípio, eles se mostraram céticos: “e ela vai fazer o que a gente pedir?”. Eu expliquei que, como a escola é do Estado, a diretora não teria autonomia para fazer nada sozinha, mas que, pelo menos, ela poderia fazer nossa carta chegar à Secretaria de Educação. Ainda um pouco relutantes, eles concordaram em redigir a carta. Eu orientei que eles fossem dizendo suas sugestões de melhoria e eu escreveria no quadro. Solicitei um(a) aluno(a) para ser o escriba da aula – para registrar em uma folha o que estava sendo escrito no quadro, para posterior digitação, e Thaislane candidatou-se para a tarefa.

Na segunda unidade letiva, aprendemos a redigir uma carta pessoal; por isso, como estamos na terceira unidade, comecei pedindo-lhes que lembrassem o que se escrevia primeiro em uma carta. Eles lembraram e falaram: “a data”. Alertei-os para o fato de que esta carta não

era para um amigo ou familiar, mas para uma pessoa em posição de autoridade. Então o chamamento, a saudação inicial não deveria ser íntima. “Como a gente pode se dirigir à diretora?”, perguntei. “Senhora”, disseram eles. Principiei a escrever no quadro: “Qual a posição que ela ocupa na escola?”. “Diretora”, disseram. Então, vamos escrever “Senhora Diretora, e o nome completo da diretora da escola”. Expliquei-lhes que eles deveriam fazer as reivindicações e usar argumentos para sustentar o pedido. Alertei, também, que as sugestões de melhoria deveriam ser sugestões “possíveis”. Foram necessários mais dois dias de aula para concluirmos o documento. Tentei fazer o mínimo de interferência possível na linguagem usada por eles para a carta, resguardando a autoria e autonomia do texto. O produto final ficou assim:

Simões Filho, 07 de outubro de 2016

Prezada diretora do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon

Sra. Nilzete Souza Gomes

Nós, estudantes do 7º ano B, turno vespertino, do CERMC, desejamos solicitar melhorias na nossa escola para que possamos ter um ambiente melhor de estudo. Por isso listamos abaixo algumas sugestões de mudanças:

1. Precisamos de ventiladores em nossas salas, pois as salas são muito calorentas e alguns alunos podem passar mal, como já aconteceu com nossa colega Kailane.
2. Criação de serviço de orientação ao estudante, para ajudar o estudante com dificuldade ou os alunos problemáticos.
3. Melhoria na merenda: que não falte merenda, nem tenha produtos vencidos, porque os alunos podem comer e passar mal.
4. Melhorias na quadra de esporte. A reforma começou e não terminou, por isso alunos já se machucaram, como aconteceu com Jonathan do 8ºVB.
5. Que tenha a quantidade certa de cadeiras em cada sala, porque alunos de outras salas vêm aqui pegar e quem chega atrasado não tem cadeira para sentar.
6. Melhoria nos banheiros, porque as pias e descargas estão quebradas. Muitas vezes chegamos ao banheiro e está alagado ou com mau cheiro. Além disso, muitas vezes falta papel higiênico.
7. Computadores na biblioteca, para que os alunos que não têm computador possam fazer trabalhos/pesquisas.
8. Consertar os quadros nas salas em que estão quebrados, para que os alunos possam ter tempo de copiar o que os professores escrevem.
9. Que sejam providenciados professores para as turmas que ainda estão sem professor.
10. Nova pintura nas salas para melhorar o ambiente visual e a aparência delas.
11. Em 2016 os alunos não receberam farda, então pedimos novo fardamento de tamanho adequado para cada um.
12. Que seja distribuído um quite de material para cada aluno, com: lápis, caneta, borracha, tesoura, caderno de desenho, cola e material de artes.
13. Precisamos do retorno do porteiro para facilitar o acesso à escola.
14. Melhorar a segurança, para não entrar pessoas estranhas na escola.
15. Que todos os professores expliquem o conteúdo e não somente escreva no quadro.
16. Que a relação professor-aluno seja cheia de gentileza.

Alunos do 7º VB

Depois de havermos escrito a carta coletiva, solicitei-lhes, escrevendo no quadro, que escrevessem um texto individual com o tema: a escola que eu quero, na sala de aula. Para casa, pedi-lhes que escrevessem um texto sobre as escolas em que já estudaram, relatando os aspectos positivos e negativos desta jornada e as professoras que foram marcantes em sua trajetória escolar. Reforcei a solicitação sobre os professores, porque no texto inicial, poucos discorreram sobre suas professoras.

3.2.9 IX Etapa: organização final do livro

Nos dias 12 e 14 de outubro, aconteceu a faixa de avaliação²⁹ da terceira unidade letiva

Objetivo geral da etapa: identificar a existência e entender a importância de elementos pré e pós textuais nos textos:

Décimo nono e vigésimo dia: 04 horas-aula (19 e 21/10/2016)

Objetivos específicos:

- Redigir agradecimentos, introdução e conclusão para os livros individuais.
- Reescrever o texto **A Escola Que Eu Quero**.

Nestas aulas conversamos sobre a importância do sumário, introdução, agradecimentos e prefácio em um livro, que, na verdade, chamei de caderno de narrativas. Fomos juntos construindo os conceitos a partir de suas experiências anteriores com livros. Os estudantes compreenderam a importância do sumário para ajudar o leitor a localizar-se, e da introdução para apresentar o trabalho, dizendo o que o leitor encontrará naquele livro. Construímos, juntos, agradecimentos, para que eles tivessem uma ideia de como fazer os seus, individualmente. Eu expliquei-lhes que, habitualmente, os autores começam agradecendo as pessoas que contribuíram para que o livro fosse construído. Acredito que, pela minha formação cristã-evangélica, acabei induzindo os alunos a colocarem em nossos agradecimentos uma menção especial a Deus. De fato, falei em ser comum as pessoas agradecerem a uma divindade, esperando que eles dissessem Deus. E eles então disseram: “a Deus, professora, por que sem ele a gente não taria aqui.” Em seguida, agradeceram aos pais

²⁹ Em nossa escola as avaliações finais da unidade são realizadas em uma semana que chamamos de faixa de avaliação.

que lhes deram a vida, à professora Soraya que ajudou na construção do livro. Agradeceram aos colegas que participaram e sugeriram que Thaislane, que fora nossa escritora em duas atividades coletivas (a que fazíamos agora e a da carta) tivesse uma menção especial. Houve uma breve discordância quanto a isso, mas a maioria foi a favor. Em continuidade, conversamos sobre a introdução, que apresenta o conteúdo do livro como um todo, um conjunto de textos de cada aluno do 7º ano VB - 2016, contando suas narrativas de vida. Para a conclusão, pensamos em colocar as aprendizagens alcançadas no processo, e a importância, para cada um, de um projeto como esse que realizamos.

Pela participação deles na construção dos agradecimentos, e através das perguntas e comentários feitos, entendo que houve compreensão do que são os elementos pré e pós-textuais. Na aula seguinte, foi o momento de eles escreverem, introdução e conclusão para os livros individuais.

Vigésimo primeiro dia: 02 horas-aula (26/10/2016)

Objetivo específico: Refletir sobre as atividades realizadas no decorrer do projeto

A aula anterior deveria ser a última da intervenção, faltando apenas que organizássemos materialmente o livro individual, mas perpassava em mim uma sensação de incompletude, como se faltasse um fechamento. Pensei, então, em fazer mais uma roda de conversa, com a finalidade de proporcionar aos alunos, e a mim mesma, um momento de reflexão sobre a leitura e escrita e sobre o trabalho que fizéramos.

Pensando na formação através das narrativas de vida, ponderei que era necessária uma roda de conversa, a fim de consolidar conceitos construídos e estabelecidos e discutir a relevância das oficinas realizadas para a formação cidadã e estudantil dos adolescentes durante todo o processo. Para início de conversa, perguntei-lhes o que haviam aprendido durante as oficinas. Eles afirmaram ter aprendido a escrever diálogos, consideraram a reescrita um processo bom para arrumar o texto e aprenderam mais sobre o modo de narrar histórias.

Quando perguntei em que outros ambientes eles usam leituras, o lugar que mais ouvi mencionarem foi a igreja. Alguém disse a biblioteca. Nesse momento, perguntei quem já havia ido a uma biblioteca. Poucas mãos ergueram-se: cerca de 03 (três) alunos apenas. Prosseguindo no direcionamento da conversa, falamos sobre outros lugares de aprendizagem,

fora da escola. Novamente apareceu a igreja. Quando quis saber que tipo de aprendizagem se tem na igreja, eles afirmaram: de Deus. Foram peremptórios ao afirmar que se aprende muito em casa, com os pais, mas restringiram a aprendizagens éticas e comportamentais como: não mentir, ‘ter educação’ e limpar a casa. Afirmaram ainda que é possível aprender através da televisão – notícias – e até nos ônibus com as outras pessoas que os utilizam. Quanto à leitura, mencionaram ser importante para desenvolverem-se mentalmente nos estudos; para resolução de problemas escolares “como vou resolver se não souber ler”; para ler as placas de ônibus ou instruções na rua. Provoquei-lhes dizendo que uma pessoa que não sabe ler consegue andar pela cidade, ao que replicaram que sim, mas que seria necessário pedir ajuda a outra pessoa. Quanto à escrita, discutiram sua importância para “ser alguém na vida” nas palavras de Raiana, para fazer contrato de trabalho e para assinar documentos. Com essa discussão eu pude perceber que a importância atribuída a essas práticas aprendidas na escola foi direcionada a seus efeitos na vida cotidiana, às situações de comunicação comuns ao nosso dia a dia.

3.2.10 Culminância das Atividades

Objetivo Geral: Divulgar para a comunidade escolar o resultado das oficinas realizadas em sala.

Objetivos específicos:

- Ler a carta coletiva e entregar para a gestora da escola.
- Apresentar os textos escritos para a comunidade escolar.

No dia 06 de dezembro, aconteceu, em toda a escola a culminância do projeto do segundo semestre cujo tema é: práticas que educam. Simultaneamente o Governo do Estado da Bahia recomendou que todas as escolas realizem nesse dia um momento de manifestações culturais.

Além de expor seus livros, os estudantes leram e entregaram, em mãos, à diretora da escola a professora Nilzete Gomes, a carta coletiva redigida em sala com reivindicações de melhorias na escola. Thaislane foi escolhida para ler a carta. A professora Nilzete Gomes, diretora da escola recebeu a carta e fez alguns esclarecimentos quanto à licitação para ventiladores. Afirmou que não são oferecidos produtos vencidos na merenda escolar e que acompanharia mais de perto a limpeza dos banheiros. Quanto aos professores a gestora

comprometeu-se a conversar com os docentes durante a Jornada Pedagógica apresentando as reivindicações feitas por eles. Em relação aos livros, esclareceu que em 2017 todos receberão seus livros. Os meninos escutaram com atenção, mas não houve nenhum questionamento à fala da professora. Como foi um dia de manifestações culturais, sugerimos a apresentação de seus talentos sem que fosse uma atividade obrigatória. Kayan, Ellen e Larissa escolheram um de seus textos escritos para ler e apresentar sua produção aos ouvintes, alguns alunos cantaram, outros dançaram, os meninos fizeram uma roda de futebol para demonstrar suas habilidades com a bola. Embora tenha havido alguns contratempos, porque os meninos não queriam que os alunos de outras turmas estivessem presentes em nossa reunião, conseguimos realizar as atividades propostas, e entendo que tivemos a oportunidade de aprender a compartilhar o que aprendemos.

4 NARRATIVAS CRUZADAS DE ESTUDANTES

Narrar a si mesmo ou a outros o que tem sido ou o que virá a ser o projeto pessoal de vida é uma estratégia para construir uma identidade.³⁰ (BOLÍVAR, 2012, p.34)

A documentação narrativa de experiências pedagógicas tem sido uma estratégia de pesquisa-ação-formação, entre pares, para repensar a escola e seus fazeres pedagógicos. Seu propósito central é intervir tanto no aspecto pedagógico quanto no político, nesse território constituído de saberes, práticas e sujeitos que lutam pela transformação efetiva desse espaço (SUÁREZ, 2015, p.64). Tal estratégia de formação tem acontecido como um dos meios para a formação continuada de docentes, em que esses, ao escreverem suas histórias de vida, refletem sobre sua formação e prática, e, no espaço de reflexão, acontece a formação. Em consonância com esse pensamento estratégico, realizei em minha sala de aula uma pesquisa-ação-formação, dessa feita, tendo como corpus de pesquisa as narrativas de vida dos estudantes, com o fim de conhecer e compreender seu processo de formação até aqui, ao mesmo tempo em que, eu mesma, professora e pesquisadora redijo reflexivamente meu memorial de formação repensando minha práxis em busca de novos caminhos para o meu fazer pedagógico.

Minha pesquisa parte do pressuposto de que, assim como os professores lutaram por se fazerem ouvir em suas reivindicações para uma participação mais efetiva do fazer docente, cabe-me também, como educadora, em sala de aula, ouvir a voz de meus alunos, conhecê-los e valorizar a sua identidade na medida em que eles constroem seu autoconhecimento e seu lugar de pertencimento. Nesse sentido, os estudantes, alunos do 7º ano do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, redigiram suas narrativas de vida, durante as oficinas realizadas de agosto a outubro de 2016, que comporiam, inicialmente, o corpus dessa pesquisa.

Como docente, realizei as oficinas com todos os alunos matriculados, 36 ao todo. Entretanto, selecionei as narrativas 12 (doze) estudantes para comporem, o corpus definitivo, com base no seguinte critério: os textos dos estudantes, que participaram de todas as oficinas, foram redigidos no momento da solicitação e entregues dentro dos prazos determinados. Foram realizados 21 encontros (37 horas/aula) em um período de 02 (dois) meses (de

³⁰ No original: Narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad.

05/08/2016 a 26/10/2016); escritas 03 narrativas verbais, uma imagem de si usando figuras de revistas, uma tirinha, e a produção coletiva de uma carta para a direção da escola. Nesse sentido, resalto que alguns estudantes, mesmo não participando das oficinas, redigiram seus textos para fins de avaliação pedagógica, já que as oficinas aconteceram nos horários regulares das aulas de Língua Portuguesa e as narrativas feitas foram o meio de avaliação da terceira unidade letiva.

A ideia de uma pesquisa autobiográfica envolvendo estudantes da Educação Básica, como processo de formação, surgiu-me como uma forma de investigar os letramentos dos meus alunos e, a partir desse ponto, repensar a minha prática, na mesma medida em que, ao ler e produzir textos, no caminho da escrita e reescrita, prática com a qual eles não estavam acostumados, os estudantes tiveram contato com diferentes gêneros textuais em práticas situadas, desenvolveram seu conhecimento do tipo narrativo e em especial do gênero autobiográfico e, além disso, puderam, eles mesmos, revisitar a sua história, resgatar memórias e projetar-se em devir, refletindo sobre seus projetos para o futuro e a necessidade de criar estratégias a fim de alcançá-los.

De posse das narrativas estudantis, confronto-me com a minha própria versão de alunos, na medida em que recorro a conversas na sala dos professores ou mesmo nos conselhos de classe – em minha opinião uma das tarefas mais difíceis que se dá ao professor – como posso eu julgar o destino de um estudante? Que conhecimento temos (eu e meus pares) de sua história de vida, suas necessidades e potencialidades? – entretanto, mesmo sem o devido conhecimento, nós os julgamos. “Fulano? Ah, esse não quer nada!” “Beltrano? Merece ser reprovado!” “Esses meninos não estudam, não querem saber de nada!” Tais afirmações são muito comuns tanto nos conselhos de classe bimestrais, como em conversas corriqueiras na sala dos professores. Recordo-me de já haver pensado e agido dessa maneira. Por muito tempo, eximi-me da responsabilidade por meus alunos não alcançarem os objetivos de aprendizagem propostos para eles. Muitas vezes, as frases supramencionadas foram também usadas por mim.

Ao refletir sobre suas narrativas, e pensando em quem são os alunos que tenho diante de mim, tomo como lição e caminho para uma nova direção, as palavras de Miguel Arroyo em seu livro **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**(2009), ao afirmar que os alunos mudaram e já não é mais possível que conservemos a imagem dos nossos estudantes como pessoas dóceis e inocentes, que ali estão, dispostos a receber todo o conhecimento que a escola está pronta para lhes entregar. “Os alunos são outros, por serem

outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras.” (ARROYO, 2009, p. 34) Se um dia a infância e adolescência foi um lugar de inocência, bondade e generosidade, hoje já não o é mais. Não podemos mais pensar nossos alunos como simples receptores do conhecimento. Eles são sujeitos de direito, haja vista a Lei 8069/90 – ECA – no seu artigo 3º que preconiza:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Para além disso, seus cérebros não estão sozinhos na sala de aula. Eles possuem corpos que se manifestam em seus anseios, desejos e também em seus desgostos. Faz-se necessário portanto um olhar mais acurado sobre esse aluno, suas histórias, suas famílias, enfim, quem é o meu estudante e em que medida seus direitos estão sendo atendidos na escola.

Vem-me à memória uma conversa recente que tivemos na sala dos professores: uma colega dizia que os estudantes estão agressivos, tratam-nos com grosseria e, em sua opinião, isso acontece porque nossas aulas já não os satisfazem mais. “Temos que mudar, para o ano que vem, (sic) precisamos pensar outras estratégias ou vamos enlouquecer nessa escola!” Começamos, a partir daí, a dialogar sobre o ensino de Língua portuguesa dentro de práticas situadas e como carro chefe das outras disciplinas, uma vez que todas elas usam a Língua Portuguesa em seus textos, conceitos e atividades, e chegamos à conclusão que o trabalho com projetos de letramentos é o melhor caminho para que a aprendizagem se processe de forma efetiva.

Voltando os olhos para os estudantes, e suas narrativas, percebo que a imagem criada do discente não condiz com a realidade. Eles não são mais plantinhas maleáveis, se é que um dia foram. Eles chegam à escola com seus corpos carregados de tensão. “Tensões que tocam nas raízes mais profundas de nossa docência” (ARROYO, 2009, p.37). As figuras que tínhamos de nosso alunado se desfizeram, e, até agora, eu não havia refletido sobre isso ou pensado estratégias que me preparassem para conviver com essas novas imagens. Nessa perspectiva, na ambiência da pesquisa realizada, penso que tanto os estudantes como eu construímos novos olhares sobre suas vivências e trajetórias.

4.1 Itinerâncias dos estudantes

Ao debruçar-me sobre as narrativas de meus alunos, escolho fazê-lo sob a perspectiva da hermenêutica tendo em vista objetos simbólicos constituídos por eles em suas interações sociais, através de categorias temáticas, a fim de compreender as significações por eles produzidas a partir de suas relações. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.293- 294) Tais categorias foram definidas pela percepção de temas em comum nos textos produzidos pelos alunos – entendo que tais assuntos aparecem nos textos devido a orientação dada, em sala, para a construção das narrativas. Inicialmente foi feita uma leitura dos textos dos 12 alunos separados para compor o presente corpus, e assinalados os temas recorrentes. Essas categorias temáticas ficaram então, assim definidas: relações familiares – o nome e a constituição da identidade; relações escolares – a aquisição da leitura; professores; amizades e projetos de futuro.

4.1.1 Itinerâncias familiares: laços invisíveis

Para efeito desta pesquisa, adoto a concepção de família desenvolvida por Oliveira e Marinho-Araújo: “Tendo em vista a diversidade de organizações familiares, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente”.(2010, p. 101)

Na grande maioria das representações familiares constantes das narrativas dos estudantes, percebe-se a presença de suas mães, em situações variadas: cuidando, levando para a escola, dialogando. Cinco dos doze alunos – Vitória, Geisiellen, Raiana, Marcos Júlio e Igor – fazem menção à figura paterna. Ana Clara não menciona os genitores em nenhuma das suas narrativas. A avó/ avô e irmãos aparecem também em alguns dos textos:

Eu sou Igor de S. B nasci em 22/09/02 às 9:40 h [...] quando nasci minha mãe teve dificuldade no parto pois eu estava dormindo na barriga de minha mãe. [...] tive que ficar internado por 15 dias para tomar banho de luz e minha mãe vinha me visitar todos os dias. Tive alta e minha mãe mas meu avô foi me buscar.(Igor)

O meu nome é Dígila minha mãe que escolheu. [...] Minha mãe se chama Sidneia quando eu era pequena todos os lugares que minha mãe ia eu ia junto. (Dígila)

Quando eu morava com minha mãe e meu pai eu estudavam na creche eu gostava muito de uma professora ela era muito legal 2 anos se passaro e eu fui estudar no

pape onde eu passei a 3ª e a 4ª sere ai meus pais tinha se separado passou 1 ano separado.

Minha mãe mim colocol na escolinha de futebol onde foi que minha mãe encontro o meu padastro...(Diego)

Meu nome é Vitória S da S A nasci em 2003, minha história é um pouco complicada, fui criada só por minha mãe meu pai não liga para mim, minha mãe sempre fala que ela teve uma gestação complicada com perca de sangramento até os 8 meses e que ela tomava três medicamentos para eu ficar na barriga dela.(Vitória)

Eu me chamo Geisiellen V nasci no dia 21/05/2003 ... fui a primeira filha do meu pai (por isso ele não sai do meu pé) e a primeira filha da minha mãe pois tenho dois irmãos (homens). Minha mãe trabalhava no posto de 24h e eu ficava sozinha o dia todo com apenas 5 anos só tinha companhia a noite. Aos seis anos o meu pai e a minha mãe se separaram.[...] Meu primeiro celular foi com 3 anos para eu falar com meu pai e minha mãe. (Geisiellen)

Meu nome é Raiana K. S. B, tenho 14 anos. Meu signo é leão por que eu faço aniversário no mês de agosto. Tenho 2 irmão mãe e pai também tudo do mesmo sangue de mim e de meus irmão. [...] quando eu era pequena minha mãe e meu pai e meus irmão morava no cia 2 quadra 06. [...] quando deu 2006 minha mãe me colocou na escola particular fiquei na escola particular. Quando deu minha serie minha mãe mim tirou delar fui pro Reitor fiz a 5ª série e a 6ª que eu tô agora (minha mãe fez meu aniversário de 12 anos ela também fez do meu irmão o segundo... (Raiana)

Igor mora com a mãe, a avó e um irmão mais novo. Em seus textos, a figura materna aparece várias vezes. Igor tem o sonho de tornar-se bailarino e já se percebe como tal. Seu ingresso na escola de ballet aconteceu este ano e, no momento inicial houve, de acordo com sua narrativa, uma preocupação de que o pai pudesse não permitir a realização desse sonho. Nas falas que Igor reproduz, é possível deduzir uma certa tensão na relação com o pai. Reproduzo aqui o diálogo que foi construído na sexta etapa das oficinas, no décimo quarto dia da intervenção, em forma de quadrinhos:

- Mainha, a moça do ballet, mandou uma mensagem para mi!
- Já avisei a você. Só vou te matricular quando você falar com seu pai.
- Ai meu deus! não tenho coragem, sei que ele não vai deixar. Mais não desistir esse é meu sonho, é uma área que amo. Vou lar hoje 17:00 horas.
- Oi, bença meu pai como tá? Venho lhe comunicar que irei fazer Ballet.
- Hum, tudo bem, se você quer, tudo bem. Agora, se você morasse com migo, você não fareria.
- Mainha, fui lá, ele falou isso...
- Tudo bem [...] agora te falo como sua mãe leve ah sério pague a lingua dele. Eu e sua avó estará te apoiando com seus amigos e parentes.
- Não se preocupe, esse é meu foco. Mostra a bahia quem sou e trazer muitas vitórias.

A escolha lexical de Igor para narrar seu diálogo com o pai revela uma formalidade na relação: “venho lhe comunicar” “irei fazer”. Outro aspecto que pode ser destacado é o temor demonstrado antes da conversa – “ai meu deus!” – o que parece ser corroborado pela fala do pai: “se você morasse com migo, não fareria”. Em contrapartida, a força da relação com a

mãe ganha destaque mais uma vez, e destaco a presença da avó na constituição dessa família: “eu (a mãe) e sua avó estará te apoiando”. Saliento que a família de Igor é presente na escola, através da mãe ou da avó, que sempre comparecem às reuniões, quando essas são convocadas. Faço um parênteses aqui para destacar que a mãe desse estudante foi também minha aluna, há alguns anos, nesta mesma escola, o que provavelmente contribua para o laço formado entre mim e eles.

Vitória, em seu texto, menciona o pai somente para assinalar sua percepção do sentimento que ele tem por ela: “meu pai não liga para mim”. Ela tem 13 anos e afirma que foi criada só pela sua mãe. Relata a dificuldade que a genitora teve durante a gravidez, a possibilidade de perder o bebê e a luta para que ela viesse ao mundo com vida. A família de Vitória é centralizada em sua mãe. Embora em conversas sobre as narrativas ela tenha mencionado um irmão, ele não aparece em nenhum dos seus textos. Em outro excerto, ela enfatiza a dificuldade de seu nascimento ao registrar a história de seu nome, e assimila a característica de vitoriosa ao vir ao mundo: “Vitória significa vitoriosa, vencedora. Na gravidez de minha mãe ela teve que tomar medicamento para eu nascer porque ela estava em risco em me perder. Foi uma luta por isso colocou meu nome Vitória por que foi uma vitória de Deus e eu vim ao mundo.” Por causa da história de seu nascimento, o vínculo entre mãe e filha parece ser forte e a presença materna é firme. Vitória é uma menina/moça calada e discreta, embora seja ativa e participante nas aulas de Língua Portuguesa. É minha aluna desde 2015 e seu desenvolvimento é perceptível.

Geisiellen destaca em suas narrativas o fato de ser a primeira filha tanto do pai quanto da mãe. Embora mencione a separação dos pais aos seis anos, ela registra a influência dele em sua vida “por isso ele não sai do meu pé”; o tempo presente usado na narrativa da estudante faz-me concluir que, no momento da escrita, o pai ainda é presente. Quando narra ter ganhado o celular, ela afirma que o propósito era a comunicação com ambos os pais: “...para falar com meu pai e minha mãe,” demonstrando a relação existente entre ela e o pai. Em conversa com Geisiellen, ela conta que seu pai mora atualmente em outro estado e que eles comunicam-se com frequência. Na escolha lexical para a produção do quadrinho, embora deixe clara a sua vontade de ter alguém de confiança para conversar, ela deixa subentendido que sua mãe é carinhosa.

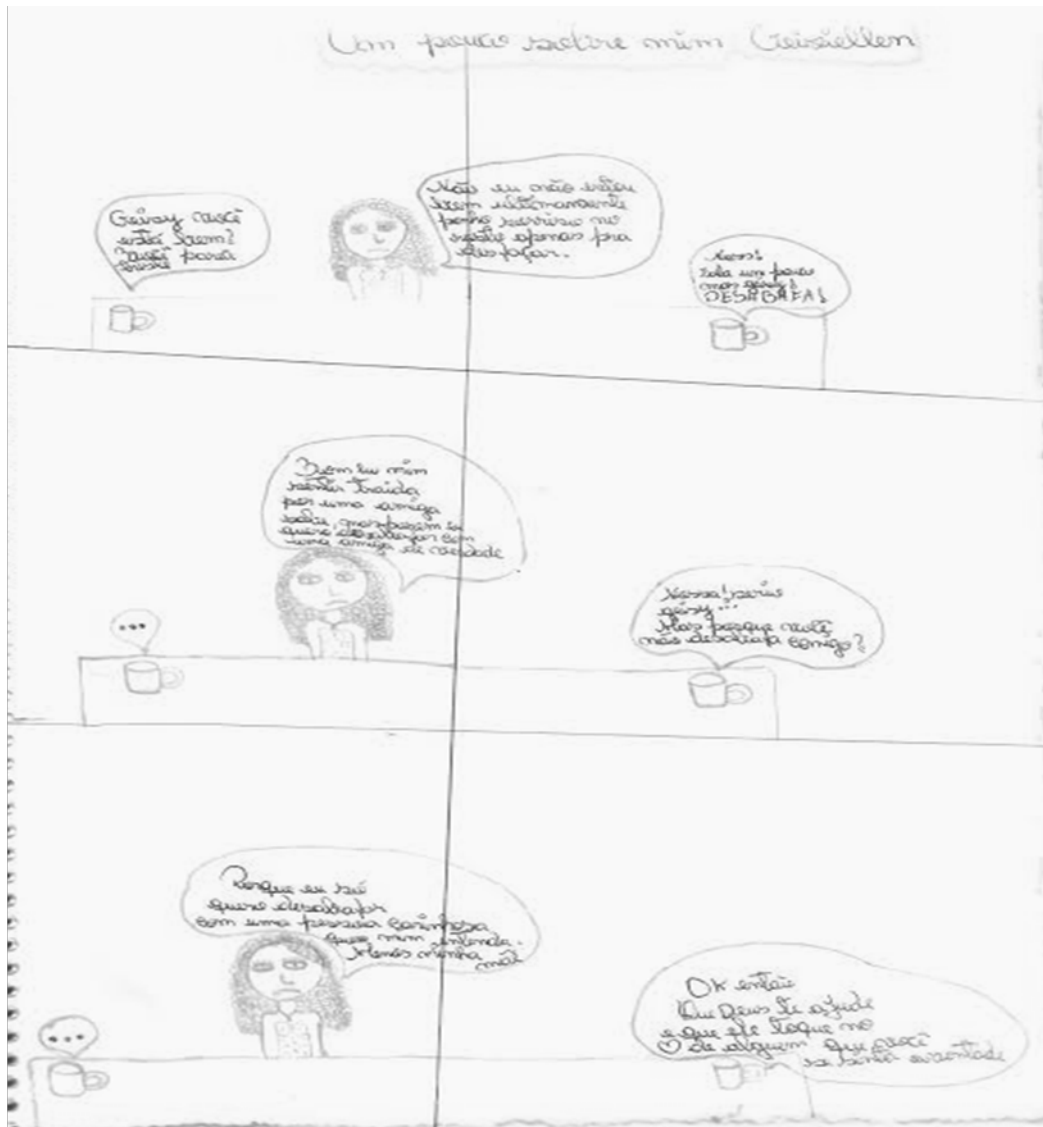


Figura 1 - Imagem produzida por Geisiellen
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Transcrevo as falas do quadrinho, aqui, para uma melhor leitura:

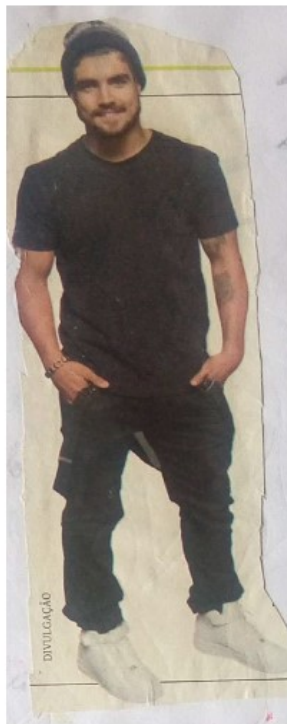
- Geisy, você está bem? Você parece triste.
- Não, eu não estou bem ultimamente ponho sorriso no rosto pra disfarçar.
- Nossa! Fala um pouco mas Geisy! DESABABA!
- Bom eu mim sentir traída por uma amiga sabe, mas porém eu quero desabafar com uma amiga de verdade.
- Nossa! sério Geisy... Mas porque você não desabafa comigo?
- Porque eu só quero desabafar com uma pessoa carinhosa que me entenda. *Menos minha mãe.* (Grifo meu)
- Ok então. Que Deus te ajude e que ele toque no coração de alguém que você se sint a vontade.

Diego, em sua breve narrativa, menciona a separação dos pais e a maneira como sua mãe e seu padrasto, que passa a ser uma figura de referência para ele, se conheceram quando a

mãe foi matriculá-lo na escolinha de futebol. No texto construído a partir de uma imagem, Diego deixa clara sua admiração pelo padrasto, por ele ser uma figura pública (ele é dono de uma escolinha de futebol na comunidade) e o reflexo que isso tem na sua vida. Diego se considera feliz por ser famoso em sua comunidade; ele parece considerar que a felicidade está relacionada à fama e sua expectativa de futuro está colocada no futebol: “quando eu crescer quero ser que nem o Neymar ser famoso felis”:

AUTORRETRATO

Escolhi esta imagem porque eu miixo muito feliz la na rua onde eu moro todo mundo me conhece então cada ves mais eu gosto de ser um menino legal. Todo mudo gosta de mim por ser um menino legal por isso meu padrasto é muito conhecido. por que todo mundo gosta de mi? Porque eles mim conhece o meu jeito de ser um menino direito muito adorado e respeitado. Eu mim cito um menino famoso.



- ← Eu me sinto como ele.
- ← Um homem famoso
- ← Respeitado
- ← Muito felis
- ← Adorado por seus amigos
- ← Respeitado por onde pasa



Quando eu crescer quero ser que nem o Neymar ser famoso feliz um jogador profissional por onde pasa tras alegria do povo

Figura 2 - Imagem produzida por Diego

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Raiana, ao falar da família, faz uma interessante escolha de palavras e afirma que seus pais são “tudo do mesmo sangue de mim e de meus irmão”. Em uma época em que “os filhos assistem, às núpcias de seus pais, doravante unidos não para a duração de uma vida, mas, em mais de um terço dos casos, para um período aleatório que se consumará com um divórcio e, para as mulheres, com uma situação dita "monoparental"” (ROUDINESCO, 2003, p. 91), Raiana faz questão de enfatizar a ideia da família toda unida por laço de sangue. O aspecto da identidade familiar é reforçado por ela quando menciona a escolha do seu nome, em outra de suas narrativas, para combinar com o do pai e dos irmãos, reforçando, mais uma vez os laços que, para ela, há em sua família. “O meu nome significa raio de luz nasceu para brilhar. O meu pai colocou esse nome para combinar com os dos meus irmãos e com o dele”.

Quando os estudantes contam as histórias de seus nomes, é possível perceber um sentimento de pertencimento, ora pela história da escolha, ora pelo significado que eles carregam. Dos 12 conjuntos de narrativas analisados, 10 trazem a ideia que seus nomes foram escolhidos por alguém da família, normalmente a mãe. No caso de Jadna, seu nome foi escolhido para lembrar a tia falecida, fazendo perpetuar a memória de um ente querido “meu nome foi escolhido porquê a irmã do meu pai faleceu e minha vó quis bota meu nome igual ao dela” (Jadna). Marcos Júlio traz em seu nome um pouco do pai e da mãe, marcando a herança de ambos que ele carrega. “Marcos Júlio significa amável carinhoso e responsável pessoa de personalidade é calma e muito humana. Com uma grande necessidade de se doar ao próximo. A história é que o de minha mãe é Julineia e o de meu pai é Marcos e o meu fico Marcos Júlio.” (Marcos Júlio)

As narrativas dos estudantes levam-me a pensar na importância da família para sua formação e identidade. Desde os tempos mais remotos, a família tem sido considerada o primeiro lugar de aprendizagem da criança e do adolescente. Na família aprende-se a ética das relações, os valores e princípios subjacentes àquela instituição e o respeito mútuo; “é a primeira agência educacional do ser humano e é responsável principalmente pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”. (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.100) Cabe à família, também, a responsabilidade pelo acompanhamento da educação institucional que o estudante construirá, na escola e demais instituições, de aprendizagens ao longo de sua vida.

Em todos os textos iniciais de autobiografia, os estudantes falam de seus familiares como vimos nas últimas páginas. Nas rodas de conversa realizadas no início e no fim da pesquisa realizada em sala de aula, eles mencionaram a existência de livros e de leitores em

suas casas, mas nenhum dos textos traz memórias de letramentos familiares. Nas rodas de conversas, eles também afirmaram que o lar é um lugar onde acontecem aprendizagens, porém, em sua opinião, as aprendizagens domésticas limitam-se a noções de comportamento como dizer “por favor” e “obrigada” e a realizar tarefas domésticas: arrumar a casa, cozinhar e lavar.

4.1.2 Trajetórias escolares

Entende-se a escola como o lugar onde os saberes são sistematizados e institucionalizados (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). De acordo com as referidas autoras, se cabe à família a educação social primária, ou seja, a inserção da criança-adolescente no mundo da cultura, da ética e das relações sociais, é dever da escola trilhar, com o estudante, o caminho do conhecimento elaborado e a socialização do indivíduo em outros setores e instituições. Cabe à escola, em nossa cultura, o papel de alfabetizar, ou seja, instrumentalizar o indivíduo com técnicas para a decodificação da leitura, e para além disso cabe também, a essa instituição, um dos principais papéis como agente de letramento em nossa sociedade, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (BRASIL, 1997, p. 21)

Vimos na narrativa de Geisiellen, por exemplo, que ela ficava sozinha em sua residência desde os 05 anos de idade, deixando, portanto à instituição de ensino grande parcela da responsabilidade nos seus letramentos. Essa realidade, infelizmente, não é só de Geisiellen, mas da maioria de nossos estudantes cujos responsáveis saem para trabalhar e prover o sustento familiar.

A escola do século XXI ainda funciona nos moldes do início do século XX. Tudo ao nosso redor mudou, mas a escola continua essencialmente a mesma. Lembro-me da escola pública em que cursei a 6ª série, nos idos de 1980 que agora equivale ao 7º ano. Olho para as minhas memórias e o que vejo é uma imagem muito semelhante à das salas de aula, hoje, no Reitor. Os alunos fardados, sentados, na maioria das vezes, em fileiras, cada um olhando para a nuca do outro, quadro (que não é mais verde ou de giz) à frente e no centro, o professor

munido de seu saber intelectual – com poucos recursos pedagógicos – para a responsabilidade de educar e compartilhar valores e conhecimentos. Acontece que ainda não estamos, de fato, na era do compartilhamento de conhecimento, ou da interação dialógica da aprendizagem. Na maioria das vezes, as aulas ainda acontecem com o professor como centro do processo tentando transmitir aos estudantes os conceitos que considera indispensáveis para a sua formação, como se fosse possível a transferência de saberes de um cérebro para outro sem levar em conta o corpo presente em sala de aula, suas vivências e experiências. É fato, no entanto, que nem tudo é igual. Na verdade, os alunos não são mais os mesmos e, porque eles mudaram, estão aos poucos forçando a mudança nas escolas. Hoje eles permitem-se falar, exigir, reivindicar. Em 2016, os estudantes foram centro de diversos movimentos de ocupação das escolas como forma de protesto por decisões governamentais que os atingia diretamente. Nossa escola, por exemplo, foi ocupada durante uma semana, no mês de julho (07/2016), a fim de reivindicar a atenção do Governo Estadual para a situação dos trabalhadores terceirizados, como já relatei no capítulo 3 deste Memorial. O objetivo dessa prática de pesquisa-ação-formação, com a formação acontecendo nos dois polos, eles e eu, é para que sua voz não precise calar-se, para que a escola não seja um agente silenciador das vozes, mas, ao contrário, que a escola seja um espaço de vivências, experiências e realizações para todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, permito-me pensar como Forquin, para quem a escola é um lugar de cultura, onde tanto se ensinam os saberes da herança cultural, universal, “o conjunto de verdades consagradas absolutas e universais da tradição erudita” (FORQUIN, 1993, p.123), como os saberes que dão ao indivíduo o sentido de pertinência, situando-o no tempo e no espaço e preparando-o para a vida em sociedade.

Nesse contexto, nas narrativas propostas, voltei minha atenção para as itinerâncias escolares: como começaram, a aprendizagem da leitura, a trajetória escolar com os professores que deixaram marcas, sejam elas positivas ou negativas e, finalmente, uma análise da escola que temos, o Reitor, as aprendizagens e relações que ali são construídas.

Retomarei em breves palavras uma descrição do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon: nossa escola foi criada em 1978, como escola técnica de Ensino Médio, segundo grau, à época, com os cursos de Eletrotécnica e Mecânica. Havia muita demanda para esses cursos, que supriam uma necessidade premente do Polo Petroquímico de Camaçari. No Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, encerrou-se o ensino técnico integrado ao Ensino Médio e o Reitor, que já tinha o Ensino Fundamental, ficou com o Ensino Médio

Regular e o Fundamental II. Em 2008, voltamos a funcionar como escola técnica, dessa feita com o curso de Técnico em Logística. Em 2012, foi implantado também no regime PROEJA, curso profissionalizante para jovens e adultos o curso de Logística. Hoje a escola funciona com três segmentos: o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico. Esse último, por sua vez, subdivide-se em EPI – Ensino Profissional Integrado – e PROEJA – Ensino Profissional para Jovens e Adultos. No fim do mês de outubro de 2016, a direção informou-nos que existe a possibilidade de que deixemos de ter o Ensino Fundamental, uma vez que, de acordo com a legislação brasileira, esse segmento de ensino é de responsabilidade dos municípios. A escola tem uma área grande e agradável e 19 salas de aula, entretanto, durante o ano de 2016, o estado de conservação do prédio escolar deteriorou-se ainda mais do que no início do ano. Em janeiro, foram iniciadas duas reformas: construção do refeitório e a readaptação de 03 salas de aula. Uma das salas de aula foi entregue após o recesso junino. O refeitório ainda está em reforma. A reforma da quadra já dura 02 anos e ainda não foi finalizada. Os banheiros apresentam vazamentos, os ventiladores foram retirados, na última reforma da rede elétrica, e não há previsão de instalação. Os bebedouros foram trocados no fim do 2015, mas os novos não atendem à demanda escolar. As salas não foram pintadas, e em muitas delas falta o quadro para o professor escrever. Paralelo a tudo isso, não há quantidade de papel disponível para impressão das atividades, sendo esse reservado somente para as avaliações.

Embora grande parte dessas informações tenham sido dadas no capítulo 2 ao falar da escola, trago-as aqui novamente, porque serão aspectos levantados pelos estudantes em seus textos. Passo, agora à análise dos textos dos educandos observando suas representações das aprendizagens de leituras, de suas lembranças dos professores e as influências desses nas vidas deles e para além disso, as memórias trazidas das vivências e relações construídas nos espaços escolares.

A maioria dos estudantes, cujos textos compõem o corpus da pesquisa, iniciou na escola cedo, entre 03 e 04 anos, em uma creche municipal ou em uma escola particular, de educação infantil. Eles não narram dificuldades em suas aprendizagens de leitura. A maioria relata quando aprendeu a ler, entretanto, não menciona ter havido dificuldades ou facilidades no processo de aquisição da leitura. Todos consideram-se leitores e afirmam terem aprendido a ler, usando o verbo no pretérito perfeito, denotando um processo que já foi concluído. Nesse sentido, entendo que, para eles, a aprendizagem da leitura corresponde à decodificação, ou à técnica da leitura, sem que tenha havido, necessariamente, a construção de sentido e fica

claro, que, ao serem solicitados a relatar quando aprenderam a ler eles o fazem revelando o momento em que foram alfabetizados, o que não significa estarem aptos a “fazer uso de diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informação.” (SOARES, 2014, p. 23), mas ser capaz de decodificar os textos lidos. Dentre todos os estudantes, somente Larissa apresenta uma opinião sobre a aprendizagem da leitura e a importância de ler, o que se desprende pelo uso do adjetivo bom. Ela afirma que a leitura faz parte de sua vida até morrer, embora não fale de leituras realizadas em nenhum dos seus textos: “pra mim aprender a ler foi muito bom, pois leitura faz parte da minha vida até eu morrer”. A seguir, alguns excertos que relatam a aquisição da leitura.

... e ai eu fiz 6 anos e aprendi a ler na alfabetização com a professora Macia. Ela pegava muito no meu pé e não aliviava para ningem mais só queria ver seus alunos inteligentes. Eu fiz minha formatura ai passei para o primeiro ano. (Marcos Júlio)

Com 2 ou 3 anos eu entrei ne uma crechinha perto de casa. Lá nesta crechinha perto de casa tinha escorrega, casinha de boneca e etc. lá eu mim divertir muito mesmo nesta crechinha, quando eu sair desta crechinha eu já sair lendo com meus 6 anos fiz minha formatura muito linda. [...] Minha primeira professora, ela se chama Rose, uma professora que eu gostei muito que me ensinou a ler e a escrever e etc.[...] (Jadna)

Eu comecei a ler em 2008 por que primeiro eu fui para a creche com 1 ano e depois fui para a escola. (Ana Clara)

Eu entrei na creche escola com 2 anos e 5 mês, (dois e meio). Eu aprender a ler e escrever com 7 anos. (Geisiellen)

Entre na escola em 2005, aprendi a ler em 2008 e hoje sou 6ª série, 7ºano. (Igor)

Em 2007 quando tinha 3 anos eu fui pra creche e no ano de 2010 entrei na escola, mais no ano de 2009 aprender a ler. (Lorena)

Em 2007 quando tinha 3 anos eu fui pra creche e no ano de 2010 entrei na escola mas no de 2008 aprender a ler. [...] pra mim aprender a ler foi muito bom pois leitura faz parte da minha vida até eu morrer. (Larissa)

Marcos Júlio associa a aprendizagem da leitura à inteligência, em uma reprodução do senso comum de que a sistematização da aprendizagem tornará o indivíduo inteligente. Para ele, o processo de aquisição da leitura foi completado na alfabetização, o que é marcado pela aprovação e a realização da formatura³¹: “Eu fiz minha formatura ai passei para o primeiro ano.”

Jadna, por sua vez, relata os anos que passou na creche e que, no fim desse processo de educação infantil, ela já estava apta para a leitura, entretanto dá maior ênfase aos recursos lúdicos que havia na escola do que ao processo de aprendizagem: “tinha escorrega, casinha de

³¹ Quando a alfabetização era o último ano da, então chamada, pré-escola era costume nas escolas realizar a formatura como símbolo do encerramento de uma fase. Em Simões Filho, o costume prevalece, não obstante a existência da Lei do Ensino Fundamental de 9 anos desde fevereiro de 2006. (BRASIL, Lei Nº 11.274/06)

boneca e etc. lá eu mim divertir muito”. Mais uma vez a formatura é mencionada como um marco no processo.

Pelos relatos, todos foram aprovados no ano correspondente à alfabetização e Jadna expressa seu contentamento pela beleza de sua formatura. Somente Geisiellen e Jadna associam a aprendizagem da leitura a da escrita. Chamo a atenção para as narrativas de Larissa e Lorena, irmãs gêmeas. Elas fazem questão de diferenciar creche da escola, como aconteceu na construção da linha do tempo. (p. 63) é possível observar que elas usam o conectivo adversativo para unir as orações, contrapondo os fatos narrados: “Em 2007 quando tinha 3 anos eu fui pra creche e no ano de 2010 entrei na escola, *mais* no ano de 2009 aprender a ler”(Lorena); “quando tinha 3 anos eu fui pra creche e no ano de 2010 entrei na escola mas no de 2008 aprender a ler” (Larissa). A aprendizagem da leitura aconteceu antes da chegada na escola, ou seja, aconteceu na creche.

Enquanto leio e analiso suas narrativas, minha memória desliza para a minha própria alfabetização, Lembro-me de que encontrei, há alguns meses, meu diploma de formatura de alfabetização em que consta o grau de “doutor em alfabetização”. Como eram aparentemente simples e alegres as conquistas na infância!

Além das lembranças quanto ao processo de aquisição da leitura, nos textos, narrando sua trajetória escolar, os estudantes discorreram também sobre as professoras que marcaram esse caminhar. Sabe-se que professor e estudante são, juntamente, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e dos letramentos que acontecem na escola. A aprendizagem acontece quando o estudante reconhece a legitimidade do que está sendo ensinado e o docente, por sua vez, acredita no que ensina, pois, “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa verdadeira a seus próprios olhos”(FORQUIN, 1993, p.9) . O professor, portanto, é o mediador do saber; é o especialista que compartilha, aprende e adquire novos saberes pelas itinerâncias em sala de aula. Essa posição, entretanto, não nos coloca em pedestais como únicos detentores do saber, deixando os alunos na posição de seres sem luz e sem voz, desprovidos de opinião ou de qualquer conhecimento, visão que permeava a escola até fins do século XX. Não cabe mais ao professor a postura de aversão ao diálogo. Ao contrário, é porque sabemos e conhecemos a nossa função que não teremos medo das perguntas, que estaremos abertos ao diálogo. Curiosamente, nas narrativas dos estudantes, eles falam de seus professores, em sua maioria, citando se gostaram ou não gostaram. Poucos estudantes mencionam seus professores com lembranças que marcaram, ou seja – algum evento significativo de aprendizagem envolvendo a figura do professor – e, quando o fazem, as

lembranças versam mais no âmbito da afetividade do que em lembrar aprendizagens realizadas com a ajuda do docente. Vejamos algumas dessas narrativas:

Teve um tempo que eu comecei a estudar no Amor Perfeito e a professora Joice marcou a minha vida porque foi uma das melhores professoras que eu já tive. (Thaislane)

Minha primeira professora, ela se chama Rose, uma professora que eu gostei muito que me ensinou a ler e a escrever e etc, em uma escola muito legal que se chama crechinha [...] eu tive professores maravilhosos: Marilene que foi até o 4º ano e na 5ª série foi a professora Myraci também gostava muito dela. (Jadna)

Meus professores até a 4ª série eram ótimo, a mais que gostei foi a professora Licy, muito boa, gostava muito de mim sempre me falou “nunca mude a pessoa que você é, e eu tenho certeza que você vai longe.” (Igor)

Bem, minha professora era Aldaline, eu gostava muito do ensino dela era muito legal e criativa fazia várias atividades legais. (Ana Clara)

Eu comecei a estudar na creche a minha professora era muito legal eu adorava ela se chamava Carina [...] no meio do ano chegou uma professora e ela era bastante ruim. Quando eu pedia ajuda ela não queria me ajudar e quando a minha professora Carina vinha ela ficava com uma cara feia. Resumindo ela não gostava de mim. A outra escola foi Reverendo Rodrigues a minha professora era muito chata ela gritava tanto que eu chegava em casa com dor de cabeça. No outro ano tinha uma professora bastante legal explicava tudo certo... (Dígila)

Minha primeira professora foi Aparecida gosto muito dela ela foi minha melhor professora, com ela e a professora Margarete que aprendi a ler e a escrever sempre tirava notas boas. [...] Passei de ano e fui para a professora Rita. No começo não gostava dela porque ela era muito rigorosa e reclamava demais. Nunca quis ficar com ela e chorava demais quando ela reclamava comigo, mas foi com ela que aprendi várias coisas: matemática mesmo, ela sempre estava ali para ajudar mesmo sendo grossa. (Vitória)

Ana Clara destaca como ponto positivo de sua professora, a mesma em todo o Fundamental I, sua criatividade e a qualidade do ensino, e relaciona a criatividade da professora ao fato de que ela fazia atividades legais: “era muito legal e criativa fazia várias atividades legais”. Percebo a atração da aluna pelo lúdico e essa afirmativa da estudante faz-me refletir sobre minhas aulas, penso se estou sendo criativa ao planejá-las e de que maneira posso aproximar o lúdico das atividades de Língua Portuguesa. Em nossa escola, o Reitor, os recursos são mínimos e muitas vezes os professores precisam investir o seu próprio dinheiro para garantir aulas mais dinâmicas e evitar a monotonia em sala. Entendo que, ao permitir a dialogicidade nas aulas e o trabalho com projetos de letramentos, que nos permitirá atividades interativas e de práticas situadas, as aulas terão esse teor criativo elogiado por Ana Clara, o que pude comprovar com a realização da pesquisa construída em sala, durante a intervenção. Dígila e Vitória guardam na lembrança a imagem de professoras rígidas que não demonstravam qualquer afetividade em suas ações e no ensino. Dígila caracteriza a professora como ruim, e explica com o fato de que não recebia ajuda quando precisava: “quando eu

pedia ajuda ela não queria me ajudar”. Ela chega a resumir sua fala com “ela não gostava de mim”. Os estudantes, como sujeitos em um processo de ensino-aprendizagem, envolvem-se subjetivamente em tudo que acontece no decorrer do curso. Pode-se perceber que a criança já houvera desenvolvido uma relação afetiva com a professora Carina: “minha professora era muito legal eu adorava ela” que foi interrompida pela chegada da outra professora. Outra lembrança que ela traz é da professora que gritava: “minha professora era muito chata, ela gritava tanto que eu chegava em casa dor de cabeça”. Imagino a falta de expectativa de Dígila em ir para a escola ao pensar nessa descrição que ela faz de sua professora. Como docente, reflito que minha atitude em sala de aula tem grande influência na vida dos meus estudantes.

Vitória menciona três professoras pelo nome, duas delas deixaram memórias positivas. Ela usa uma palavra qualificadora “melhor” para referir-se a essa professora e frisa as boas notas obtidas nesse período, fazendo-me pensar que os fatos estão relacionados e levanto hipóteses sobre esse tema: Vitória caracteriza a professora como a melhor por que ela “sempre tirava boas notas” ou as boas notas são uma consequência da relação positiva que havia entre ambas? Permito-me refletir que qualquer que seja a resposta para esse questionamento, meu entendimento de que uma relação de afetividade tem reflexo na aprendizagem é corroborado pela experiência de Vitória. Em contrapartida, ela caracteriza uma de suas professoras como muito rígida e afirma que ela reclamava muito, entretanto, ameniza sua declaração ao usar o conectivo “mas” afirmando que aprendera muito com essa professora. Após a leitura dessas narrativas, não posso deixar de conjecturar, mais uma vez quanto ao fazer pedagógico: os narradores são adolescentes, crianças no tempo em que os fatos narrados se passaram, mas fazem valoração da atitude de suas professoras e permitem-me avaliar, mais uma vez, a importância de estabelecer o diálogo em sala de aula e a necessidade de reconhecer o estudante como sujeito, participante do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Igor guarda com carinho a lembrança da professora que o incentivava a explorar o seu potencial com palavras de incentivo: “[...] tenho certeza que você vai longe.”

No texto em que eles escreveram sobre a escola que eles desejariam ter, também falam dos professores que eles têm hoje, fazendo sugestões para melhorar a qualidade do ensino. Diego reivindica pontualidade dos professores para maior efetividade no ensino: “Eu queria que cada dia os professores estivessem na sala das 13 às 17 para os alunos tirar notas boa”. Para Diego, o cumprimento do tempo pedagógico seria um fator para melhorar o desempenho dos estudantes. Em nossa escola, a pontualidade não é algo de que nos orgulhemos. Em todos

os três turnos, o horário de início das aulas é prejudicado pelo horário de chegada do escolar. À semelhança dos demais municípios da Região Metropolitana de Salvador, a Prefeitura de Simões Filho oferece ônibus escolar. Entretanto eles estão sempre atrasados ao chegar e adiantados ao sair, normalmente, nos fazendo perder de dez a quinze minutos de aula no primeiro e no último horários, o que, sem dúvida alguma, ao final de um ano letivo, leva a uma perda considerável no tempo pedagógico do aluno. Vitória por sua vez reivindica “professores lutadores”: A escola que eu quero tem que ter áreas espaçosas, uma escola simples, cuidada com dedicação... que possua professores lutadores e alunos dedicados”. Quedei-me a pensar nos sentidos de tal pedido. E o que imagino é que não estejamos mostrando aos nossos estudantes nosso potencial pleno. O caminho é a interação, imbuída de responsabilidade e seriedade no fazer docente, para que Vitória e os outros possam ver que lutamos para que o processo ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

Em suas lembranças da escola é perceptível que, diferentemente da visão de escola que emana dos documentos oficiais, como um lugar onde se processam as aprendizagens, para os alunos a escola é um lugar de estabelecer laços e relacionamentos. Nesse espaço onde eles passam grande parte de suas vidas, muito mais coisas acontecem do que os fatos da sala de aula com a presença do professor, corroborando o pensamento de que existe uma cultura da escola, ou seja, “a escola é um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de gestão e de produção de símbolos.” (FORQUIN, 1993, p.167)

Raiana alude às amigas que fez na escola como se fora algo que já estivesse premeditado pelo destino:

Quando eu fui para o Reitor na 5ª série, e tava mim acostumando. Quando foi na outra semana eu conheci Késia R da S e no mesmo dia eu conheci outra minha amiga que *lá no futuro ela já tava gravada na minha amizade*(grifo meu) o nome dela é Vivian C de C. passou semana mês agente começou a brigar e si falar, a brigar e si falar, mas mesmo assim a gente foi e é melhor amiga. Quando passou o ano que é agora 2016 a gente é amiga até agora. Eu e Vivian nunca brigou só eu e Késia porque Késia é retada e eu boto ela no lugar dela.(Raiana)

Da narrativa de Raiana, depreendem-se relações, brigas e emoções, que acontecem nos corredores da escola e por vezes até na sala de aula para além das aprendizagens acadêmicas. Lembro-me de, no início do ano letivo de 2016, ter sido solicitada para mediar alguns desses conflitos entre as 03 amigas.

Jadna e Ana Clara, em seus textos, fazem menção uma à outra como melhores amigas. Para essas meninas, a escola foi o palco em que uma sólida amizade se construiu e já dura dois anos:

Eu entrei no Reitor em 2015, na 5ª série. Conheci uma menina chamada Jadna B que hoje em dia é minha melhor amiga. (Ana Clara)

Até meus 10 anos eu estudei no Eduardo Gomes Passos, depois fui para o Reitor Miguel Calmon conheci vários amigos e amigas e hoje tenho uma melhor amiga chamada Ana Clara R. (Jadna)

Além das relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno, preocupam também aos meninos as questões da estrutura física da escola. Compreendo que um ambiente agradável favorece a aprendizagem. Como mencionei anteriormente, nesse capítulo, a escola necessita com urgência que as reformas sejam concluídas. E os textos escritos refletem esse desejo até mesmo em coisas pequenas como a necessidade de uma porta na sala para que o professor possa fechá-la e dar aula com mais tranquilidade. São tantas as carências da escola pública! No ano letivo de 2016, não tivemos livros didáticos suficientes para todos os alunos e, no início do ano, foram sorteados alguns alunos para receberem os livros didáticos: foram dados 15 livros por turma e quando necessitávamos, usávamos os livros em duplas. Nunca poderíamos passar atividade do livro para casa. Na segunda unidade, uma colega, que trabalha em outra escola, conseguiu em sua outra escola alguns livros que já haviam sido usados por 02 anos. Então, na maioria dos textos o que vemos são reivindicações em que eles solicitam melhorias na estrutura física do Colégio e na concessão de recursos pedagógicos básicos como livros e papel para provas.

Jadna faz suas reivindicações de melhorias, com o esclarecimento de que seus desejos têm o objetivo de proporcionar uma aprendizagem melhor, o que deixa claro que apesar do fato de brincar e construir relações interpessoais na escola, ela sabe que o principal papel da instituição é favorecer a construção do conhecimento. Thaislane solicita melhores condições de limpeza do ambiente e dos banheiros, fatores que juntamente com recursos pedagógicos, influenciam para a aprendizagem:

A escola que eu quero, não quero só por diversão, eu quero para eu aprender muito mais do que eu já aprendo. Quero uma escola com livros novos, com merenda boa, fardamento novinhos, ... com cadeira sem quebrar [...](Jadna)

Eu quero uma escola que tenha merenda todos os dias e de boa qualidade. Eu quero pintura em todas as salas. Cadeiras novas, mesas, quadros novos mesas dos professores. Os banheiros precisam ser mais limpos. (Thaislane)

Dentre as narrativas da escola que desejo, a de Vitória chama-me a atenção, pois, diferentemente dos outros textos, Vitória fala mais de aspectos subjetivos como respeito às divergências e livre de preconceitos. Para Vitória, o respeito às diferenças é fundamental na escola. A partir desta narrativa, penso que eu, como professora, preciso estar mais atenta a situações de preconceito racial, de gênero ou intolerância religiosa em sala, cuidando para que o meu próprio discurso não seja também intolerante ou preconceituoso.

[...] na escola que eu quero não pode haver preconceito, não deve haver discriminação e nem falta de respeito. A escola que eu quero tem que saber respeitar os limites [...] tem que ser limpa e as pessoas manterem limpa [...] não pode ter diferenças só porque é de religião diferente. (Vitória)

Da leitura dos textos sobre a escola, percebo que ainda falta aos meninos uma capacidade crítica para reivindicar aquilo que lhes é de direito. Eles têm direito a uma educação pública de qualidade para o que é necessário: não somente professores competentes e que cumpram os horários estabelecidos para as aulas e a carga-horária definida pelo Ministério de Educação, mas também um ambiente agradável: salas limpas e arejadas, assento para todos, material didático para o aluno e para o professor, merenda de qualidade além de banheiros limpos. Eles fazem reivindicações de melhoria no prédio, mas, quando vão mencionar aspectos humanos que precisam de mudança, a escolha das palavras denota um desconforto ao fazê-lo, como se pode ver no texto de Ana Clara: “Aqui no Reitor é bom, mas eu acho um pouco bagunçado tipo alunos quebrando cadeira bulindo na energia etc. *Não estou falando que a culpa é da direção ou dos professores* mas deveria ter mais organização.” (Ana Clara) (grifo meu)

4.1.3 Projeções Futuras: um devir em ação

Em uma das atividades realizadas em sala, os estudantes construíram imagens de si a partir de figuras de revistas. Cada imagem construída veio acompanhada de um pequeno texto. Ao ler as narrativas dos alunos, pude perceber que as imagens criadas, em sua maioria,

fizeram projeções para o futuro, o que me fez pensar sobre palavras de Martine Lani-Bayle quando afirma que narrar faz de mim mesmo autor da minha vida, sujeito do processo e não somente ator a ela submisso. Além disso, “a narrativa ocupa um lugar primeiro, maior e central no desenvolvimento do gênero humano a serviço tanto da função afetiva e relacional quanto cognitiva e significativa”. (LANI-BAYLE, 2012, p. 62) Na esteira da formação e transformação, posso perceber nas imagens de si criadas pelos alunos, as possibilidades que eles desenham para si, tanto para o presente como para o futuro.

Marcos utiliza duas imagens (figura 3) para fazer uma representação de si, na atualidade e no futuro. Para representar-se no futuro, escolhe a imagem de um homem vestido de terno identificando-o como um homem bom, demonstrando o juízo de valor que ele faz pela aparência e pela forma de vestir-se. Considero que a representação do homem bom, usada por Marcos: um homem vestido de terno, se dá pelo fato de o estudante ser oriundo de uma família evangélica e, entre os evangélicos é comum que seus líderes usem terno. Além disso, algumas profissões de proeminência em nossa sociedade como advogados e até políticos são vistos trajados dessa maneira. Destaco o fato de que Marcos Júlio já se considera um bom menino. Ser bom no futuro, para ele é uma consequência natural.



Figura 3 – Imagem produzida por Marcos Júlio

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Conforme a figura 4, Jadna projeta-se profissionalmente no futuro, assinalando a engenharia como uma meta. Para a maioria desses alunos, a educação é um meio para alcançar um fim, ou seja, ter uma profissão socialmente valorizada como as engenharias ou as carreiras da área de saúde como forma de ascender socialmente. A fama é um aspecto considerado importante no imaginário desses adolescentes, acredito que, pelo fato de eles acompanharem a vida de famosos, através das mídias e julgarem que essas pessoas são ricas e, por isso, felizes, desejando para si o mesmo destino.



Figura 4 – Imagem produzida por Jadna

Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Vitória, (figura 5) que em seus textos, já citados, menciona a luta para nascer, vê na futura profissão uma possibilidade de ajudar sua família. A mãe lutou para preservá-la durante a gestação e criá-la sozinha, então, no futuro será a sua vez de lutar por sua mãe e ajudar a família. Aqui, aparece a carreira jurídica como meta a ser alcançada.



Figura 5 - Imagem produzida por Vitória

Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Dígila e Geisiellen incluem em suas projeções de futuro a construção de uma família, conforme figuras 6 e 7, respectivamente.



Figura –6 imagem produzida por Dígila

Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

A projeção familiar das meninas é feita tendo por base o conceito advindo do senso comum de família, como se pode perceber da frase de Geisiellen que ao usar a palavra “claro” entre parênteses (figura 8) deixa subentendido que é natural, para ela, que a família seja formada por pai, mãe e filhos: “ter uma família 2 dois filhos 1 marido (é claro) e ter casa com piscina”. Novamente aparecem as carreiras na área de saúde como objetivo profissional.



Figura 7 – Imagem produzida por Geisiellen

Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora, 2016

Após fazer a leitura cuidadosa dos textos escritos pelos alunos, percebo que as representações feitas por eles são, fortemente, influenciadas pelos padrões já estabelecidos pela sociedade ou aqueles que a mídia faz parecer reais como é o caso da fama relacionada à riqueza e à felicidade, além de aparecer o futebol como um caminho para o sucesso. Embora nas rodas de conversa eles tenham mencionado a importância de ler e escrever para uma

participação mais efetiva na sociedade, nos textos escritos, mesmo quando a orientação para a escrita solicitou que falassem sobre a aprendizagem da leitura, eles não relatam leituras feitas fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no PROFLETRAS em 2014 foi a realização de um sonho, um desejo por anos acalentado e cuja realização parecia, às vezes, de difícil concretização. Lembro-me, ainda hoje, da expectativa e ansiedade que me dominaram quando o resultado das notas da prova discursiva foi divulgado e como eu, com o coração acelerado, fiz as contas para constatar a minha posição na lista de classificados. Quase não acreditei que eu havia conseguido. Iria estudar. Conhecimentos seriam acrescentados àqueles que eu já trazia comigo. Eu não cabia em mim de contentamento, estava sozinha em casa e o grito de alegria vinha-me aos lábios e voltava: “– Os vizinhos vão pensar que sou louca”, eu pensava. Cirlene Barreto, minha colega de trabalho, havia conseguido também. Seríamos companheiras, compartilhei com “Ciu” a minha alegria, liguei para casa, divulguei no facebook, o mundo precisava saber.

Entretanto, mesmo com toda essa expectativa, nada havia me preparado para o processo de autoformação, construído a partir da reflexão de minhas vivências, transformadas em experiências durante o Mestrado e em especial na escrita do Memorial. Relembrar a minha história de vida, transformá-la em narrativa foi uma experiência ímpar. Poder vislumbrar a beleza das palavras tomando um novo significado por dizer a minha vida – agora não eram mais simplesmente palavras, eram a ressignificação do vivido, do que eu vivi – era a linguagem transformando a vida em texto. Em muitos momentos durante os dois anos do PROFLETRAS, precisei refletir sobre a pessoa, professora e, hoje, pesquisadora que sou. Descobri que ainda há muito a aprender.

Nesse período, a heteroformação teve também o seu lugar: posso afirmar, indubitavelmente, que aprendi com as aulas, com os professores em suas práticas e estratégias e com os teóricos que lemos. Mas aprendi também com os colegas cursistas na troca de experiências, nos trabalhos apresentados em sala de aula, cresci com nossas conversas nos corredores, tive experiências significativas em dar aula na Escola das Águas, e sobretudo nos momentos de orientação para a escrita do projeto e, posteriormente, do Memorial, no gabinete, ou em qualquer outro espaço, que foram, em muitos momentos um descortinar de saberes e experiências que fazem de mim, hoje, uma professora mais humana. Na trilha das aprendizagens, é necessário mencionar aquelas construídas com os estudantes, sujeitos nessa

pesquisa, ao desenvolver com eles, durante as aulas-oficinas o projeto de letramento que foi nossa intervenção e ao refletir sobre suas histórias de vida.

Uma nova concepção de linguagem, gramática e ensino da Língua, nasceu e consolidou-se. Língua é, para mim, hoje, muito mais do que uma disciplina que se ensina na escola, mais do que um código, ou expressão do pensamento, é lugar de interação e dialogicidade, é identidade. E o ensino eficaz acontece quando se dá a partir de práticas situadas.

Nunca a ideia de ensinar a partir da realidade do aluno fez tanto sentido. Nós, professores da Educação Básica, sempre nos queixamos de que a academia está distante da escola, que os mestres e doutores constroem teorias mas não são eles que vão para a sala de aula dividir com os estudantes das escolas públicas os conceitos pensados nos gabinetes refrigerados ou no conforto de suas casas. O PROFLETRAS muda essa realidade. É a academia na escola. É o pesquisador no chão da sala de aula, conhecedor e ator no processo, ele mesmo, sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado, por isso, reconheci minha pesquisa como pesquisa-ação-formação-experiencial, visto que, na mesma medida em que estudei e planejei estratégias para aprimorar as competências leitoras e escritoras dos meus estudantes, eu mesma estava sendo formada nas leituras e escritas dos textos acadêmicos e, para além disso, na leitura do mundo que me cerca: a realidade dos meus estudantes, suas histórias de vida, processos de letramentos, sua visão da escola e dos professores.

A escrita do memorial, nas idas e vindas com a orientação e encaminhamentos da prof. Simone Souza de Assumpção, ensinaram-me a ouvir. Devo salientar que esse processo de escuta e assimilação do que ouvia, foi demorado: tardei em compreender o que estava sendo dito. Até que depois de uma conversa em que ouvi: “–Você não está me ouvindo, afirma que seus alunos não ouvem, mas você também não está me ouvindo”, refleti sobre essas palavras, pensei que eu estava me comportando da mesma forma que meus alunos faziam e da qual eu me queixava. Minha orientadora tinha razão, tendo aprimorada a minha competência em ouvir, o processo de escrita e reescrita ganhou folego e meu ânimo foi renovado. Escrever este Memorial foi uma das maiores aprendizagens conquistadas em todo o processo do Mestrado, uma vez que a escrita reflexiva desnudou-me diante dos meus próprios olhos, revi crenças que considerava consolidadas e imutáveis, olhei para mim mesma como se estivesse sob o foco de um microscópio. Eu era sujeito agente e paciente nessa pesquisa e a reflexão acontecia em todos os aspectos.

Concernente à pesquisa-ação-formação-experiencial realizada juntamente com meus estudantes em sala, nos meses de agosto a outubro de 2016, no Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, considero que as narrativas de vida são um terreno fértil para o estudo da Língua e dos Letramentos. Entendi, na prática, que um projeto de letramento enriquece as aulas e a aprendizagem dá-se de maneira interativa e dialógica, o que atende a característica da criatividade salientada por um dos estudantes sujeitos, desta pesquisa, além de permitir que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma situada. Para além disso, nas aulas-oficinas o protagonismo desloca-se do professor para o aluno, permitindo que esse exerça um papel ativo em sua própria aprendizagem, aprendendo através da prática.

No caminho da pesquisa, a ideia de desenvolvê-la usando a abordagem autobiográfica surgiu quando, nas aulas de Alfabetização e Letramento, a professora Simone Assumpção solicitou-nos a escrita de nossas memórias. Pensei que poderia juntar as duas coisas e comecei a pesquisar sobre o tema pois acreditei que conhecer a sua história de vida poderia dar ao estudante maior autonomia para participar das situações de aprendizagem como agente desse processo, uma vez que ele se reconhece autor da sua própria história. Na consecução da pesquisa, no decorrer dos vinte e um encontros que tivemos, lemos textos motivadores para a escrita, como excertos – que traziam características do gênero autobiográfico – de **O Diário de Anne Frank**, livros completos como **“O Reizinho Mandão”** e **“Marcelo, Marmelo, Martelo”** ambos de Ruth Rocha, assistimos ao videoclipe da música **Estudo Errado** de Gabriel o Pensador, e lemos o poema **“Autorretrato”** de Mario Quintana. Os estudantes narraram suas memórias de nascimento, as histórias dos seus nomes, contaram sua trajetória escolar e declararam a escola de seus sonhos. Além disso, confeccionaram um quadrinho, uma imagem de si usando recortes de revistas e pintaram seus nomes. Todas as vezes que solicitados, eles fizeram a reescrita dos textos para colocar em seus cadernos de narrativas. Fizemos também rodas de conversa para refletir sobre leitura e escrita e sua importância para a autonomia do indivíduo na sociedade.

Das histórias de vida dos estudantes, confirmei a importância da família, independente da sua constituição, para o processo de aprendizagem. Percebo, ademais, que a figura materna tem proeminência nas narrativas aparecendo na maioria dos textos, o que não acontece com os genitores do sexo masculino. Entendique professores podem ter grande influência na formação do estudante, quando percebi que a maioria deles só havia lido um livro inteiro quando o recebeu de minhas mãos. Pelos seus textos, compreendo que eles gostam da escola, mas, para eles, a instituição é muito mais do que um lugar de sistematizar aprendizagens. É,

antes de tudo um lugar de fazer relações, um espaço de vivências, de convivência. E no aspecto formativo, que melhor campo para a formação do que um espaço onde a vida acontece? Por isso, entendo que a sala de aula precisa aprender com os corredores da escola, situar cada vez mais a prática para que a gramática faça sentido. Assimilei a ideia de que os estudantes têm uma vida para além da escola, por isso, antes de julgar a competência de um estudante, procuro pensar no indivíduo completo que ele é, não somente o estudante em sala de aula, mas nas vivências que ele tem e de que forma isso pode ter reflexos em sua aprendizagem. Através dos textos escritos especificamente sobre a escola, percebi que seus anseios são ainda despídos de criticidade e que, mesmo quando eles reivindicam direitos, o fazem receosos de estarem ultrapassando limites como se pensassem que o que eles têm é suficiente, é o que merecem.

Quanto a mim, professora pesquisadora em formação, a pesquisa fez-me ver que longe de estar pronta ainda tenho muito o que aprender. Ficam ecoando em minha mente as palavras da professora Simone Assumpção: “– A gente sempre tem o que aprender, Soraya.” Eu descobri que estou começando a minha jornada de aprendizagens e, ao contrário da ideia de que escrever uma dissertação de Mestrado é o fim de um ciclo, para mim, a escrita do Memorial tem sido o começo de uma nova era em minha vida, em minha prática pedagógica. Uma das ações mais difíceis para mim durante todo esse processo foi reconhecer que falhei, olhar a minha falha, bem de perto e refletir sobre ela, aprender com ela, recomeçar a partir dela. Por isso, essas considerações finais encerram este trabalho, mas iniciam uma nova jornada, uma nova itinerância, abrem caminho para uma profissional que avalia o seu trabalho sem julgamentos prévios e não somente pelos resultados, mas pela forma como ele é feito pelo conjunto das ações realizadas. E, para além disso, despertou-se em mim a pesquisadora. Meus alunos, daqui para frente, não serão mais somente alunos. Serão sujeitos-agentes de um processo de aprendizagem baseado na pedagogia de projetos de letramentos, e eu, a professora-pesquisadora, sujeito-agente desse mesmo processo juntamente com eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. **El taller una alternativa de renovación pedagógica**. Rio de la Plata: Editorial Magisterio, 1999.

ANJOS, Erivalda. **História de Simões Filho- Ba. Origem da cidade Água Comprida**. Simões Filho, 10 de maio de 2013. Disponível em: <<http://historiadesimoefilhoba.blogspot.com.br/2013/05/origem-da-cidade-de-agua-comprida.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis. Vozes. 2009.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. A Semana. In: **Obra Completa de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, Vol. III, 1994. Disponível em <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=28393#C1897>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Hermantina Galvão g. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em <http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Estetica%20da%20cria%E7%E3o%20verbal.pdf>.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. O memorial acadêmico como *l'âge mûr*. In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Dautd. (orgs.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN/ Porto Alegre: EDIPUCRS/ Salvador: EDUNEB, 2012. P. 219-234

BOLÍVAR, Antônio. Dimensiones epistemológicas e metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB. 2012. p.27-63

BOLÍVAR, Antônio. Metodologia de la investigación biográfico-narrativa: recogida e analisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB. 2012. p.79-109.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de estudo NVI**. Nova Versão Internacional. São Paulo, SP: Vida, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 13 de setembro de 2016.

BRASIL. **Código Civil Brasileiro**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em 13 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei Nº8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em 14 de novembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

BRETAS, Valéria. As 250 cidades mais violentas do Brasil. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/as-250-cidades-mais-violentas-do-brasil>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Tradução Fernando Cassio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da Pesquisa Biográfica em Educação. In SOUZA, Elizeu Clementino. (org.), **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador. EDUFBA. 2011. p. 43-58.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2014b.

DIZERBO, Anne. A biografização coletiva para criar espaços de “interidade” ou aprender em confiança. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da, (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba CRV, 2016, p. 126-133.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequencias Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim, (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.81-108.

DOMINICÉ, Pierre. Pensar a educação no horizonte biográfico. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2014.p.21-24.

DOMINGO, José Contreras. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: rede de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-62.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FORQUIN, J. Claude. Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record. Disponível em: http://youtruth.weebly.com/uploads/1/3/1/8/1318459/o_diario_de_anne_frank_-portuguese.pdf. Acesso em 04 de abril de 2016.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Anglo, 2012.

GILL, Scherto; GOODSON, Ivor. Métodos de história de vida e narrativa. In SOMEKH, Bridget e LEWIN Cathy, (Orgs). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 215-4.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. In <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>

HOOKS, Bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

JOSSO, Marie- Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudio, Julia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie- Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB. 2012. P. 113-146

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar letramentos? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo, Unicamp, 2005.

_____ Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012. 294 p. p. 15-61.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos limites e perspectivas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB. 2012. p.59-78

LARROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSSA, Jorge; SKLIAR Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. In *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Angela B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). **Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal/RN: EDUFRRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glicia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. In *Estudos de Psicologia*. Campinas, p.99-108, janeiro-março 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a Formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI Maria; ABRAHAO, Maria Helena; DELORY-MOMBERGER Christine Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II**. Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRRN, EDIPUCRS, EDUNEB. 2012. p. 28-57.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. In MIGNHOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen S.; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita** Curitiba: Ed. CRV, 2014a, pg. 133-148

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da, (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba CRV, 2016, p. 47-66.

PENSADOR. Gabriel, O. **Estudo Errado**. Vídeo (4min56s) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BD4MMZJWpYU>. Acesso em: 21 de jun de 2016

PENSADOR. Gabriel, O. **Estudo Errado** Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/025/25cul_gabriel.htm. (Acesso em 03/08/2016).

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n 2, p 329-346, maio/ago, 2006.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa em um volume**. (Org.). Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2005.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo**. Rio de Janeiro. Salamandra Consultoria Editorial, 1976. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/escolajoseaniceto/o-reizinho-mando2-ruth-rocha>. Acesso em 04 de abril de 2015.

ROCHA, Ruth. **O Reizinho Mandão**. São Paulo. Quinteto editorial, 1985. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/escolajoseaniceto/o-reizinho-mando2-ruth-rocha>. Acesso em 04 de abril de 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A teoria dos gêneros em Bakhtin**: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas. Campinas: Pontes, 2001. p. 163-185.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glais Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 – Coleção as Faces da Linguística Aplicada.

ROJO, Roxane Helena Rofrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In RANGEL, Egondé Oliviera; ROJO, Roxane Helena Rofrigues. **Coleção Explorando o Ensino**. Ministério da Educação-Secretaria da Educação Básica. 2010, v.19. p. 15-36.

ROMERO, Márcia; VÓVIO, Claudia. **Da criatividade do falar do jovem às práticas pedagógicas criadoras**. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/447>. Acesso em 08/05/2016.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SACCHETTO, Maria Elizabeth. **Dom Casmurro**: um nome, uma identidade. In V Congresso de Letras Discurso e Diversidade Cultural. Anais disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec02/article/viewFile/233/312>.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 – Coleção as Faces da Linguística Aplicada.

SOARES, M. B.; Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia schiling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOMEKH, Bridget; JONES, Liz. Observação. In SOMEKH, Bridget e LEWIN Cathy, (orgs). **Teoria e métodos da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 183-191.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; VOVIO Claudia Lemos. **Desafios Metodológicos em Pesquisas Sobre Letramento**. In: KLEIMAN, A. B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 41- 64.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM.(orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. P 59-74. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from Scielo Books.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educacion. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: rede de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre letramento**. In revista de Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2010.

TOMÉ, C. L. Vamos dar voz aos...: o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa. In: RENZO, Aba Di; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da; OLIVEIRA, Tânia Pitombo de. (Orgs.). **Linguagem História e Memória: discursos em movimento**. 1. ed.Campinas: Pontes, 2011, v. p. 65-80.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.p.

TOKUMOTO, Ricardo Yoshio Okama. **Uma autobiografia não autorizada.** Disponível em <https://southzone.wordpress.com/2015/09/07/porque-voce-precisa-conhecer-as-ryotiras/>. Acesso em 20/08/2016

ANEXOS

Anexo A



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Departamento de Letras Vernáculas

Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário – Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-115
Telefone: (71) 3283-6237. Fax: (71) 3283-6208. E-mail: let03@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O MUNDO ATRAVÉS DE MIM: A história pessoal do estudante do 7º ano do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, em Simões Filho

Pesquisador responsável: Soraya Coelho da Silva Ribeiro

Instituição a que pertence o Pesquisador: Universidade Federal da Bahia Campus Ondina – Salvador – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Orientador: Dra. Simone Souza de Assumpção

Telefone para contato: (071) 33960123

COLÉGIO ESTADUAL REITOR MIGUEL CALMON

Diretora: Prof. Nilzete Gomes

Prezado responsável, seu filho _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**O MUNDO ATRAVÉS DE MIM: A história pessoal do estudante do 7º ano do Colégio Estadual Reitor Miguel Calmon, em Simões Filho**”

Este estudo tem por objetivo saber em que medida o trabalho com narrativas de vida, na aula de Língua portuguesa contribui para a construção de leitores e produtores de texto proficientes, especificamente, alunos de escola pública do ensino fundamental do segundo ciclo – 6º ao 9º ano.

A participação nesta pesquisa não traz quaisquer complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com Seres humanos conforme Resolução no.196/96 do Conselho Nacional de Saúde e não oferecem riscos à sua dignidade. Assim, declaramos nosso compromisso em acatar os aspectos éticos determinados por esta resolução, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, mantendo o anonimato dos sujeitos e atestando que somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados. Os resultados do presente estudo serão disponibilizados através da instituição, neste caso a Universidade Federal da Bahia.

Ao participar desta pesquisa, o(a) Sr(a) não terá nenhum custo ou benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa auxiliar na construção de cidadãos, efetivos usuários da linguagem nas diversas práticas sociais dentro de espaços como a universidade e a escola pública, que funcionam como portas de entrada não só para aquisição do conhecimento, mas também para ascensão social. Assim, as suas informações ajudarão a ampliar o conhecimento científico. Dessa maneira, a sua atenção e sinceridade são muito importantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, ao tempo em que agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo para fins acadêmicos e científicos. Tenho conhecimento que não haverá, de forma alguma, a divulgação do meu nome e que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Salvador, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Responsável do Participante da Pesquisa

Assinatura Da Pesquisadora

