



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MILENA RAMOS AIRES CARVALHO

**É para fazer o quê? Uma experiência de autonomia e
criatividade no trabalho com a tipologia injuntiva**

Salvador
2019

MILENA RAMOS AIRES CARVALHO

É para fazer o quê? Uma experiência de autonomia e criatividade no trabalho com a tipologia injuntiva

Memorial de intervenção pedagógica apresentado ao colegiado do curso de Letras através do Mestrado Profissional em Letras para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Prof^a Orientadora: Juliana Escalier
Ludwig Gayer

Salvador
2019

MILENA RAMOS AIRES CARVALHO

É para fazer o quê? Uma experiência de autonomia e criatividade no trabalho com a tipologia injuntiva

Memorial de intervenção pedagógica apresentado ao colegiado do curso de Letras através do Mestrado Profissional em Letras para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Prof^a Orientadora: Juliana Escalier Ludwig Gayer

Aprovado em _____ de _____ de 2019

Banca Examinadora

Professora Orientadora Dr^a Juliana Escalier Ludwig Gayer

Convidada Professora Dr^a Lavínia Neves

Convidada Professora Dr^a Fernanda Almeida Vita

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste memorial foi possível graças ao apoio e incentivo de algumas pessoas e instituições que merecem ser aqui destacadas:

À minha família, pela crença e incentivo diário aos meus estudos em todos os momentos da minha trajetória.

À minha orientadora Juliana Ludwig, pelo direcionamento, compreensão, escuta respeitosa e amabilidade com que me tratou durante todo o processo de pesquisa e escrita.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pela oferta do mestrado profissional.

Aos professores do Profletras pelo compartilhamento de seus conhecimentos e experiências durante as aulas.

Aos meus colegas de turma, principalmente Louise, Fernanda, Edvaldo, Edmário e Antônio Lourival, com os quais compartilhei momentos de angústias e alegrias e me fortaleceram nos momentos de dificuldades.

Aos meus alunos que participaram da proposta de intervenção com interesse e que tornaram possível sua realização.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Listagem de ingredientes	21
Figura 2 – Incentivo à execução da receita	22
Figura 3 – Manual de instruções	23
Figura 4 – Justificativa, explicação ou incentivo no jogo	24
Figura 5 – Alunos trabalhando na execução das fichas	56
Figura 6 – Grupo 5 confeccionando jogo	60
Figura 7 – Turma confeccionando jogos	60
Figura 8 – Grupo 2 confeccionando jogo	63
Figura 9 – Grupo 2 confeccionando jogo	63
Figura 10 – Grupo 3 confeccionando jogo	64
Figura 11 – Grupo 1 confeccionando jogo	64
Figura 12 – Grupo produzido pelo grupo 1	64
Figura 13 – Grupo produzido pelo grupo 1	64
Figura 14 – Grupo produzido pelo grupo 2	64
Figura 15 – Grupo produzido pelo grupo 2	64
Figura 16 – Grupo produzido pelo grupo 3	65
Figura 17 – Grupo produzido pelo grupo 3	65
Figura 18 – Grupo produzido pelo grupo 5	65
Figura 19 – Grupo produzido pelo grupo 5	65
Figura 20 – Manual de instruções grupo 1	70
Figura 21 – Manual de instruções grupo 2	71
Figura 22 – Manual de instruções grupo 3	71
Figura 23 – Manual de instruções grupo 5	71
Figura 24 – Apresentação grupo 3	75
Figura 25 – Grupo avaliando jogos dos colegas	75
Figura 26 – Grupo avaliando jogos dos colegas	75
Figura 27 – Grupo avaliando jogos dos colegas	75
Figura 28 – Grupo avaliando jogos dos colegas	76
Figura 29 – Grupo avaliando jogos dos colegas	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das ações da proposta de intervenção	39
Tabela 2 – Descrição dos jogos apresentados à turma	48

“Amar e mudar as coisas me interessa
mais.”

Belchior

“A educação é a liberdade.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente memorial acadêmico apresenta reflexões acerca da pesquisa e intervenção pedagógica intitulada “É para fazer o quê? Uma experiência de autonomia e criatividade no trabalho com o texto injuntivo”, de natureza qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico e elaborada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS. O objetivo da intervenção aqui apresentada foi propiciar aos estudantes de uma turma do sétimo ano da Escola Municipal Padre Norberto uma experimentação da tipologia injuntiva com maior autonomia e, para tal, foram adotadas as perspectivas do letramento e da ludicidade. A ideia do trabalho pedagógico desenvolvido surgiu a partir de um frequente questionamento por parte dos discentes durante a execução de atividades avaliativas tradicionais, evidenciando a importância de outras práticas educativas que exploram este tipo de tipologia exercitando a compreensão funcional da língua, como é possível através dos jogos criativos. Para alcançar esse objetivo, através de uma proposta pedagógica de sequência didática, os estudantes participaram de atividades de produção de jogos diversos de forma autônoma, colaborativa e compartilhada, visando a elaboração final de um manual de instruções. Como resultado da proposta interventiva, foram observadas uma melhora no relacionamento dos estudantes com a professora e no relacionamento interpessoal com seus pares, participação mais ativa durante as aulas de Língua Portuguesa e maior segurança durante a execução de atividades e, num contexto mais formal de avaliações, foi observado um sutil aumento no índice de aprovação na referida disciplina. Para o desenvolvimento do trabalho, adotei como suporte teórico estudos como o de Marcuschi (2002, 2008), Travaglia (1991, 2001, 2007, 2012, 2013), Souza (1996), Teles (1997), Kleiman (1995, 2005), Soares (2013), dentre outros.

Palavras-chave: Autonomia, texto injuntivo, letramento, ludicidade, jogos criativos

ABSTRACT

The present academic memorial presents reflections on research and pedagogical intervention entitled "Is to do what? An experience of autonomy and creativity at work with the injunction text", of a qualitative-interpretative nature, ethnographic and elaborated in the scope of the Professional Master's Degree in Letters-PROFLETRAS. The purpose of the intervention presented here was to provide students of a seventh-year class at Padre Norberto Municipal School with an experiment on the injunction typology with greater autonomy and, for this, the perspectives of literacy and playability were adopted. The idea of the pedagogical work developed arose from a frequent questioning on the part of the students during the execution of traditional evaluative activities, evidencing the importance of other educational practices that explore this type of typology by exercising the functional understanding of the language, as is possible through the creative games. In order to achieve this goal, through a pedagogical proposal of didactic sequence, students participated in activities of production of various games in an autonomous, collaborative and shared way, aiming at the final elaboration of an instruction manual. As a result of the intervention proposal, there was an improvement in the students' relationship with the teacher and in the interpersonal relationship with their peers, more active participation during Portuguese language classes and greater safety during the execution of activities and, in a more formal evaluation context, a substantial increase in the approval index was observed in this discipline. For the development of the work, I have adopted studies such as Marcuschi (2002,2008), Travaglia (1991, 2001, 2007, 2012, 2013), Souza (1996), Teles (1997), Kleiman, and Soares (2013), among others.

Keywords: Autonomy, injunctive text, literacy, playfulness, creative games

Sumário

APRESENTAÇÃO	1
1 MÉMORIAS DE UMA PROFESSORA	5
2 A ESCOLA, A COMUNIDADE E A PROFESSORA	11
2.1 O aspecto social da escola e seu reflexo no cotidiano das aulas.....	13
3 A ESCOLHA PELA INJUNÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE	18
3.1 Considerações sobre a tipologia injuntiva	18
3.2 Considerações sobre o letramento.....	24
3.3 O letramento linguístico na escola	27
3.4 Refletindo sobre a ludicidade na escola	29
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	34
4.1 Os participantes da pesquisa e as observações da sala de aula.....	37
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	39
5.2 Aplicando a intervenção pedagógica: planos de aula e diário	42
5.3 Resultados da intervenção pedagógica	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	85
Texto I	86

APRESENTAÇÃO

Nas rotinas diárias das aulas de Língua Portuguesa, frequentemente nos deparamos com questionamentos dos discentes acerca das diferentes atividades propostas, sejam essas atividades de leitura e interpretação de texto ou atividades voltadas à gramática. Muitos desses questionamentos parecem não ser baseados nos mecanismos críticos ou funcionais envolvidos na execução das atividades ou na não compreensão dos enunciados das questões propostas, mas sim numa falta de segurança para responder aos exercícios de maneira autônoma. Acredito que podem existir outras razões possíveis para a ocorrência desse problema tais como problemas de leitura e compreensão ou até mesmo falta de familiaridade com o léxico utilizado nas atividades, porém acredito que estas razões ocorrem em menor escala, pelo menos na turma em que a intervenção pedagógica foi executada.

Sendo assim, optei por focar meu trabalho na questão da falta de autonomia e da insegurança demonstrada pelos estudantes, que foi o problema observado com maior evidência e frequência naquela turma.

Essa insegurança referente ao que deve ser realizado pode inclusive refletir nos índices de insucesso quantitativos e qualitativos constantes dos instrumentos avaliativos referentes ao Ensino Básico, como a Prova Brasil, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) ou o PROSA (Programa Salvador Avalia), sendo este último o instrumento mais comum à realidade contextual dos alunos com os quais atuo.

Em diversos casos, considerando o que é praticado na sala de aula, durante a rotina diária de exercícios de classe, é possível observar que a maioria expressiva dos estudantes possui os conhecimentos necessários para responder e/ou executar oralmente, do modo esperado, aquilo que lhe está sendo pedido nas atividades, entretanto essa realidade não se repete nos momentos de realização de atividades que não contam com a mediação do professor. Observando essa dinâmica, tornou-se perceptível que isso se deve ao fato de não compreenderem os diferentes comandos existentes nos enunciados das atividades escritas nos momentos de realização de atividades sozinhos, sejam essas atividades do livro didático ou elaboradas pelo professor.

Dessa forma, com o presente memorial, busco discutir, refletir e trabalhar os aspectos referentes ao texto injuntivo, de modo a possibilitar aos discentes uma experiência mais próxima com essa tipologia textual, tentando torna-la mais comum e mais clara aos estudantes, propiciando então o desenvolvimento dos mecanismos necessários para a compreensão desse tipo de texto, levando-os à realização das atividades de forma mais autônoma e eficiente e fazendo-os perceber que existem outras possibilidades de relacionamento com a tipologia injuntiva e que já estão presentes em seus cotidianos, relacionamentos esses que vão demandar deles diferentes estratégias de leitura e recepção. E, principalmente, busco fazê-los experimentar o sucesso de forma prazerosa, bem como promover uma autorreflexão sobre minha prática docente enquanto mediadora consciente dos diferentes processos de aprendizagens.

Apoiando-me na perspectiva de língua apontada por Marcuschi (2008), considero essa manifestação como lugar de interação situada entre os sujeitos. Sendo a língua também uma atividade sociocognitiva, seu estudo passa pela análise e compreensão das práticas das quais ela faz parte. Pensando nas práticas socioculturais nas quais a língua está envolvida, as rotinas cotidianas e a realidade vivida no ambiente escolar, local onde se concretiza um estudo sistemático da língua, evidenciam que algo de satisfatório está deixando de ser feito.

O trabalho com a língua nas escolas públicas brasileiras, muitas vezes, é baseado apenas no estudo dos aspectos linguísticos, e isso tem alargado cada vez mais a distância entre o resultado esperado e aquilo que é alcançado de fato. Essa afirmação é facilmente comprovada ao analisarmos índices de desempenho em avaliações institucionais ou os números apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma das variadas questões-problema referentes ao ensino de Língua Portuguesa gira em torno do estudo dos gêneros. Muitas vezes esse estudo é feito através da análise estrutural, conferindo aos diversos gêneros características que acabam “engessando” as possibilidades de trabalho com textos diferentes. Para Bakhtin (1992), os gêneros discursivos não são totalmente estáveis, posto que exercem função fundamental nas relações entre os sujeitos. Ainda de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros ordenam e estabilizam nossas atividades comunicativas cotidianas.

Nesse ínterim, no contexto do ambiente escolar, um dos tipos de texto mais frequente é o texto injuntivo; ele se apresenta massivamente durante a execução dos exercícios escolares, sob a forma dos comandos dos enunciados de questões. A leitura de Travaglia (2012) permite compreender que a concepção de tipo textual é caracterizada pela instauração de um modo de interação, é uma maneira de interlocução. Segundo o autor,

Consideramos como injuntivo o tipo de discurso e texto que [...] se coloca na perspectiva do fazer ou acontecer posterior ao tempo da enunciação [...]. Esse modo de enunciação estabelece, como objetivo da enunciação e como atitude do enunciador, dizer a situação (ação, fato, fenômeno, estado, etc) cuja realização é requerida, desejada; dizer o que e/ou fazer; incitar a realização de uma situação. Os textos injuntivos são essencialmente do discurso do fazer e do acontecer. (TRAVAGLIA, 1992, p. 1290)

É nessa relação entre o requerer e o acontecer que se pauta a proposta de intervenção apresentada neste memorial. A dificuldade apresentada pelos estudantes frente aos comandos das atividades escolares é analisada a partir dos diferentes aspectos pertencentes ao texto injuntivo priorizando os aspectos atitudinais – tais como insegurança e medo do erro – envolvidos nesse processo e que são tão perceptíveis aos meus olhos de professora.

Daí que a ideia de pensar a prática docente na perspectiva do letramento mostra-se tão relevante, por conceber também as atividades escolares como práticas sociais que apresentam funcionamento específico inserido em uma comunidade bastante particular – a escola – onde são requeridos diferentes comportamentos, procedimentos e mecanismos em seu cotidiano, mas que comumente não são trabalhadas sob outras perspectivas na escola, limitando a visão dos estudantes acerca da funcionalidade do texto injuntivo, que acaba sendo concebido por eles apenas como algo coercitivo, o que explicita a falta de conhecimento sobre a funcionalidade dessa tipologia. Isso demonstra que os alunos se concentram mais nos mecanismos da prática social do desenvolvimento das avaliações do que nos mecanismos envolvidos e requeridos pelo texto injuntivo.

É importante salientar que o objetivo desta proposta de intervenção não é tornar o estudante um mero executor de tarefas ou que a execução das atividades seja algo mecânico. O que fomenta este trabalho é o desejo de que os alunos se tornem autores de seus discursos e se insiram nos contextos

escolar e social de forma autônoma e consciente, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Para discutir as questões acima colocadas, organizarei este memorial em cinco seções. Na primeira seção, apresento uma breve trajetória de minha escolha pelo ofício docente e minha formação enquanto professora. Aqui são expostos os pontos mais relevantes de minha interação com as comunidades com as quais tive contato e o resgate de algumas memórias do caminho que percorri até agora para tornar-me professora.

Na segunda seção, esboço uma apresentação da comunidade escolar em que atuo. Nesta seção, são expostas as características mais relevantes da unidade escolar, seus principais problemas e as demandas existentes. Proponho algumas reflexões acerca do papel social da escola e de que forma a realidade social dos estudantes afeta a prática docente e precisa ser sempre levada em consideração na elaboração de quaisquer atividades. Também nessa seção, destaco o caráter não impositivo do trabalho com a injunção, mas sim, o estímulo a estratégias cognitivas e lúdicas para o atendimento ao que é exigido por essa tipologia textual.

Na terceira seção, busco fundamentar teoricamente a escolha pelo trabalho com o texto injuntivo em sala de aula. Apresento uma discussão sobre a ideia de letramento, letramento linguístico e ludicidade, bem como algumas reflexões sobre os mecanismos envolvidos na injunção; concepções que norteiam a intervenção pedagógica realizada e relatada neste material.

Na quarta seção, são expostos os processos metodológicos desenvolvidos tanto na elaboração deste memorial quanto na execução da proposta de intervenção. Aqui busco apresentar a natureza da pesquisa e seus ideais.

Na quinta seção, há a divulgação da execução e dos resultados da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida em sala de aula, considerando as discussões propostas nas seções anteriores e objetivando sempre a coerência e conformidade com as premissas discutidas.

1 MÉMORIAS DE UMA PROFESSORA

Sempre que me vejo refletindo sobre a minha escolha pela profissão de professora, lembro-me da pergunta feita por minha mãe, ao me levar para fazer a prova de vestibular da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2004. Ao sair do carro, ela me chamou de volta e questionou: É isso mesmo que você quer? Ser professora? Sorri, balancei a cabeça em sinal positivo e segui para fazer a prova. Esse episódio tão marcante para mim me faz refletir, sempre, sobre a responsabilidade dessa escolha.

Sendo assim, durante a graduação no curso de Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia enfrentei alguns conflitos internos referentes à minha formação enquanto professora. A grade curricular do curso apresenta diversos componentes teóricos voltados ao preparo do profissional de Letras, porém, ao meu ver, os componentes dedicados à preparação docente ficaram muito aquém do que era esperado, visto que eram apenas cinco disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação. E é numa dessas disciplinas – estágio – que o curso fomenta discussão e o contato com a sala de aula real, porém isso acontece apenas já nos semestres finais, o que, acredito, é prejudicial para os estudantes que pretendem se tornar professores.

A distância entre o meu curso de formação e a realidade do trabalho que visava exercer me trouxe um grande desânimo, isso somado a uma greve importante logo no meio do curso. Como também precisava trabalhar durante toda a graduação, não pude viver plenamente a Universidade; considerando que eu não dispunha de tempo suficiente para me envolver em outras atividades oferecidas pela instituição, eu fazia apenas o que era obrigatório. Ainda assim, lembro-me com clareza que a maioria esmagadora das atividades oferecidas passava ao largo das discussões sobre o ser/fazer docente; eram sempre voltadas a discussões teóricas sobre língua ou literatura.

Ao escolher ser professor, o sujeito precisa ter em mente todo o imaginário que é construído historicamente e socialmente em torno desse ofício. Ser professor hoje, no Brasil, é estar constantemente se equilibrando entre demandas, cobranças, expectativas das mais diversas, ideologias, enfim, diversas sortes de elementos, sejam eles pertencentes à esfera educacional ou não.

Entretanto, pensar no contexto social contemporâneo em que desenvolvemos o ofício docente é pensar na reflexão apresentada por Roxane Rojo sobre as novas configurações que envolvem a escola e a sociedade:

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural tanto do alunado quanto do professorado. [...] Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. A profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais. (ROJO, 2009, p. 86)

Oficialmente, como professora regente de classes regulares, tenho pouco tempo de profissão. Antes da formatura, atuei durante dois anos em um programa do governo estadual da Bahia que oferecia curso preparatório para vestibulares. Essa experiência, confesso, me trouxe muito prazer; primeiro por lidar com um público adulto e com objetivos muito bem definidos; segundo por me colocar em um lugar confortável de trabalhar especificamente com gramática e produção textual (a famosa redação).

No segundo ano de atuação nesse projeto, fui convidada a participar de um projeto piloto: um curso preparatório dedicado a estudantes surdos que participariam de um processo seletivo específico de formação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Nunca havia tido contato com estudantes surdos e acreditava que as aulas ocorreriam da mesma forma que eram realizadas nas demais turmas. Ledo engano.

No primeiro dia de aula nessa turma especial, ao informar os estudantes de que seria a professora de “redação”, fui altamente confrontada de forma bastante incisiva pelo desconforto total dos alunos com a disciplina. Escutei seus relatos, obviamente traduzidos pelos intérpretes, com muito cuidado, pois eu era a estranha ali. Os relatos trazidos foram de exclusão, falta de interesse e de empatia e, principalmente, de fracasso. Expliquei que tentaria desenvolver o trabalho da melhor forma que podia, abandonei o material normativo oferecido pelo programa e pedi que os alunos me respondessem: o que eles queriam aprender e qual a melhor forma para trabalhar com eles?

Com o referido questionamento, a minha ideia era entender um pouco mais a fundo quais eram as reais necessidades daqueles estudantes e buscar, dentro das minhas possibilidades, atendê-las, mantendo em vista ainda o

objetivo do curso preparatório. Para tal, pesquisei e desenvolvi materiais e atividades específicas, sobretudo voltadas à leitura e interpretação de texto, uma tarefa bastante difícil, sobretudo por estar em uma caminhada solitária. Nesse momento, me tornei professora. Digo isso sem maiores receios, pois, a partir desse acontecimento, comecei a enfrentar um dos maiores dilemas para a carreira docente: a busca pelo aperfeiçoamento profissional de maneira individual e autônoma.

Essa situação vivida na turma de estudantes surdos despertou em mim o desejo pelo aperfeiçoamento voltado ao público da Educação Especial, pois enxerguei ali o quanto o ensino para esse segmento é negligenciado. Na busca por cursos de Libras e metodologias de ensino para estudantes surdos, pude perceber, através de relatos e comentários de pessoas envolvidas em processos educacionais na escola regular, que existe uma ideia de que “qualquer coisa está bom”, já que esses estudantes geralmente contam com nada nessa modalidade de ensino. Nesse ínterim, ingressei em um curso de especialização em Educação Especial oferecido por uma instituição particular desta capital.

Essa especialização se refletiu rapidamente na minha prática diária, pois, na escola em que atuo, temos alguns estudantes que são público alvo da Educação Especial e que não têm um atendimento pedagógico específico oferecido pela escola. Então, dentro do que me era possível, fiz alguns trabalhos com esses discentes considerando essa demanda especial.

O trabalho com a turma de estudantes surdos me desafiava diariamente. Fui instigada a atender uma demanda muito diferente da que era exigida nas turmas regulares; a todo momento tinha que criar alternativas para que aquela aprendizagem e os materiais utilizados produzissem sentido em suas vidas. Além do mais, não só como professora, mas sobretudo enquanto pessoa humana, essa experiência trouxe-me um aprendizado imensurável, e isso já parecia ser o suficiente para mim.

Dessa maneira, a ideia de ingressar num curso de mestrado sempre foi rejeitada por mim. Desde a graduação, percebi que a Universidade não preparava os estudantes da licenciatura para o trabalho efetivo em sala de aula. Entre o que nos era ensinado e a prática docente real, havia um imenso abismo, e isso me trazia grande frustração, pois não queria continuar com estudos que se distanciassem da minha prática.

O advento do Mestrado Profissional é, portanto, um sopro de alívio. Pensar que ele fomentará a formação voltada estritamente para o professor que atua em salas de aula do Ensino Fundamental representa uma aproximação entre a produção realizada na academia e a escola, que sempre foi a maior interessada e onde os estudos podem ganhar concretude, além de representar também uma excelente possibilidade de progressão na carreira docente.

Hoje, com as leituras e discussões propiciadas pelo Mestrado Profissional, percebo que o pensamento Freiriano (FREIRE, 1979) de que a educação pautada numa *práxis* conscientizadora deve partir do princípio de que o educador lida com sujeitos concretos, que estão inseridos em contextos sociais, históricos e políticos, assim como o próprio educador. A partir dessa reflexão, é possível observar que o papel do professor ultrapassa o limite do conteúdo programático e, definitivamente, lidamos com demandas muito maiores, lidamos com construção/formação de sujeitos. Dessa maneira, para que a educação se processe, de fato, é necessário que ela seja capaz de transformar esses sujeitos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diferentes e diversos conhecimentos.

Com as diversas leituras e discussões, tornou-se possível a observação e a reflexão sobre minhas práticas individuais. A realidade da escola pública brasileira é cruel. Não há estrutura adequada, reconhecimento, e o público é o mais diverso possível. Frequentemente observo casos em que muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II com a alfabetização em nível rudimentar¹. Como dar conta dessa demanda e de todo o programa que nos é imposto? Como lidar com os diferentes níveis e ritmos de aprendizagens dos estudantes? Como fazer essa aprendizagem ser significativa para suas vidas?

Apesar de tantos questionamentos, muitas leituras têm me proporcionado reflexões sobre o verdadeiro papel tanto da escola quanto do professor. Abreu (2000) traz que o professor precisa adotar uma concepção capaz de estimular, desafiar seus estudantes, bem como considerar os conhecimentos adquiridos fora da sala de aula; dessa forma se constitui uma aprendizagem significativa.

¹ Informação disponibilizada pelo Instituto Paulo Montenegro, apresentada por Rojo (2009). O nível rudimentar corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado.

Se há alguma metodologia que sabemos não funcionar, é aquela que ainda vê o professor como detentor e transferidor de conhecimentos. A reflexão apresentada por Ana Rosa Abreu nos leva a perceber que muitos conteúdos programáticos que por muito tempo são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa não fazem sentido na vida dos alunos. O que se deseja é que os estudantes consigam interagir eficazmente em nossa sociedade letrada. Isso me trouxe uma mudança de postura profissional.

A percepção do que realmente é importante para essa inserção social através do letramento me permitiu selecionar com maior cuidado aquilo que trabalho nas minhas aulas. É importante salientar que a ideia de letramento que considero neste trabalho é a apresentada por Magda Soares de que o letramento apresenta muitas facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Não defendo o abandono do estudo dos aspectos linguísticos, entretanto esse estudo não possui mais papel principal na rotina de minha sala. É possível dar maior atenção ao que os alunos trazem de sua realidade, aquilo que eles já conhecem e colocar esses conhecimentos junto aos que nos é exigido pela escola.

A minha prática até então refletia muito da escola apresentada por Franchi (1984), a qual resulta num sistema extremamente opressor e repressor, sobretudo para os educandos pertencentes às classes mais baixas. A escola apresentada pela autora não fomenta a reflexão, apenas apaga a individualidade e subjuga seus alunos. Esse tipo de concepção não cabe mais na escola atual.

As vivências propiciadas por este Mestrado Profissional têm acendido em mim a consciência do ser professora e, principalmente, o ser professora de Língua Portuguesa. Compreender que a nossa sociedade se constrói, se organiza e se politiza a partir, com e pela língua, trabalhar com o ensino de língua é trabalhar com instrumento de poder. Permitir a construção do empoderamento pela língua é auxiliar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente nas diversas situações de interação social, desenvolvendo sua competência comunicativa e discursiva.

A reflexão promovida pelas aulas do Profletras levanta uma perspectiva de novos horizontes sobre o papel do professor no Ensino Fundamental, sobretudo através da visível diminuição da distância entre as pesquisas

elaboradas nas Universidades e o ensino de Língua Portuguesa efetivado nas escolas.

O contato com novas teorias e metodologias tem me auxiliado a criar atmosfera positiva para favorecer o aprendizado dos estudantes, considerando suas vozes e seus conhecimentos já adquiridos. Para tal, é preciso também refletirmos sobre o papel do professor desde a sua formação. É necessário que as esferas competentes avaliem os currículos dos cursos de graduação, para que os professores tenham, de fato, uma preparação para a sala de aula real. Luciano Amaral Oliveira traz uma reflexão interessante acerca do papel do professor:

A legitimação do papel do professor de português precisa passar por um caminho diferente. A rota precisa mudar. [...] Um caminho que o professor vai mapeando com o conhecimento que vai construindo sobre as realidades linguísticas, sociais e culturais de seus alunos para que possa entender os comportamentos e atitudes que eles apresentam na escola. (OLIVEIRA, 2010, p. 266)

O ensino de Língua Portuguesa precisa dar espaço às diversidades linguísticas, culturais e sociais existentes na sala de aula, sendo a língua um grande instrumento político e ideológico. Todas as leituras e discussões realizadas em sala contribuem para a formação de sujeitos; por isso a importância do cuidado com nossas escolhas.

O exercício da docência não é uma tarefa fácil. Somos profissionais que precisam estar constantemente em formação, inclusive para tentarmos dar conta dos diferentes tipos de demandas exigidos pela profissão, mas sobretudo para fomentar nos estudantes a formação de uma consciência crítica.

Dessa forma, a reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática e as mudanças que ela vem sofrendo a cada ano com as novas experiências que vivencio de acordo com a realidade que circunda a escola em que atuo configuram elementos precípuos para a elaboração da atividade pedagógica que norteia este memorial.

2 A ESCOLA, A COMUNIDADE E A PROFESSORA

Minha chegada à escola alvo desta proposta de intervenção ocorreu no início do ano de 2014. Fui encaminhada muito a contragosto, por ser uma escola bastante distante de onde resido e por estar também localizada em uma região muito problemática da cidade. Ainda assim, a unidade escolar foi bem recomendada por ser uma escola de porte grande, considerando a maioria das escolas da rede municipal de Salvador.

A escola Municipal Padre Norberto nos moldes atuais foi criada no ano de 1995. Antes era conhecida por Escola Municipal Thomé de Sousa e era administrada pela igreja católica existente no bairro. Com a assunção da responsabilidade da oferta do Ensino Fundamental por parte do governo municipal, a escola passou a ser administrada exclusivamente pela prefeitura e recebeu o novo nome em homenagem ao Pároco que a administrava anteriormente.

A “Escola Padre”, como é chamada pela comunidade, localiza-se na rua Padre Norberto, s/n, Jardim Lobato, região do subúrbio de Salvador. Como a grande maioria das regiões periféricas do Brasil, essa área apresenta muitos problemas sociais que vão desde más condições sanitárias a altos índices de violência e criminalidade.

De acordo com dados divulgados no Censo de 2010, a região apresenta mais de 280.000 (duzentos e oitenta mil) habitantes, dos quais mais de 85% são pretos e pardos, com renda média bruta de R\$ 906,00 (novecentos e seis reais)². Esses dados se tornam relevantes na medida em que são refletidos dentro da sala de aula, onde rotineiramente nos deparamos com situações consequentes da pobreza e violência que rodeiam a comunidade.

A escola atende um público de 938 estudantes em seus três turnos de funcionamento nas turmas de Ensino Fundamental II, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos, esta última oferecida nos turnos diurno e noturno, considerando o elevado número de discentes que se encontram em distorção idade-série.

² Fonte: IBGE. Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Santos et al., Caminho das Águas em Salvador, 2010. Elaboração: CONDER/INFORMS/SEDIG, 2014.

É importante ressaltar que a escola é localizada numa região limite entre outras duas localidades: o bairro do Lobato e o Alto do Cabrito. Isso configura um grande problema, pois nessas regiões há a presença de grupos criminosos distintos e rivais. Essa rivalidade acaba trazendo alguns conflitos ao ambiente escolar, como rixa entre alunos e até mesmo problemas de mobilidade para eles: um não pode ir até a região de domínio do outro, incluindo seus responsáveis, que também não podem transitar entre as localidades e ficam impedidos de frequentar as reuniões ou solicitações de comparecimento à escola.

Não raramente, em nossa escola ficamos sabendo de estudantes que fazem parte do tráfico de drogas, facções criminosas, que se envolvem em situações de crime, que são apreendidos pela polícia ou mesmo acabam perdendo a vida para a violência gritante em que vivem. Esse cenário tão desfavorável é um dos responsáveis pelo fracasso dos nossos estudantes; não apenas dos que estudam na “Padre”, mas de todos aqueles pertencentes às camadas populares e de baixa renda de nossa sociedade. Aqui tenho que concordar com Magda Soares quando ela afirma que

Não seria a escola a única responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 1995, p. 56)

Como uma criança ou jovem que se encontra inserido nessa realidade cruel vai viver, participar e se integrar ao ambiente escolar, quando sua maior prioridade é a sobrevivência? A resposta a esse questionamento ainda não foi encontrada e, infelizmente, parece que não será tão cedo, diante dos descasos que temos assistido diariamente por parte do nosso poder público.

É importante pensarmos no que a escola tem feito para atender a essa demanda. Os trabalhos desenvolvidos têm sido, de fato, pensados numa perspectiva que considera essa realidade ou considera que todos os alunos ali são iguais, passam pelas mesmas situações e fazem parte de um mesmo modelo (padrão) de estudantes? O trabalho que temos desenvolvido coloca o

estudante como agente de seu aprendizado ou repete os interesses das classes dominantes, cultas e letradas?

Essa reflexão crítica da realidade social que enfrentamos no ensino público é – deveria ser, pelo menos – indissociável do nosso papel de professor. Precisamos pensar sobre o que oferecemos a nossos alunos e o quanto isso pode ser penoso para eles, o que pode acarretar na falta de interesse e consequentemente no fracasso escolar que desejamos combater.

No início da minha jornada na Escola Padre Norberto, a minha postura era de resistência e muitas vezes de embate frente a essa realidade aqui apresentada. Havia um desconforto e até mesmo falta de conhecimento sobre como lidar com as diversas situações vividas na escola; era eu no “meu lugar” de professor e os alunos ali, em seus lugares. Havia um distanciamento justamente por ainda fazer parte do meu imaginário a ideia de aluno padrão, um modelo tradicional de concepção de ensino. Essa concepção veio por água abaixo em pouco tempo.

Com o decorrer das aulas e da minha convivência com os alunos, fui percebendo que os caminhos para um trabalho satisfatório passavam pela mudança de ponto de vista. Uma mudança que era minha, tanto de como eu via os estudantes quanto de como eu me via professora. Toda aquela dificuldade que eu observava nos alunos vinha muito daquela minha postura que pouco a pouco vem sendo modificada; sim, pois isso ainda é algo que venho trabalhando em mim.

O que houve, na verdade, foi o surgimento de um novo olhar para meus alunos, um novo olhar para o que é realmente relevante nas aulas de Língua Portuguesa, relevância essa que está bem distante daquelas aulas extremamente conteudistas e, convenhamos, maçantes que eu desenvolvia. Esse novo olhar tem me permitido olhar para o outro – aluno –, pensando em seus interesses e não naquilo que eu julgava ser importante para eles. Uma alteridade ativa no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 O aspecto social da escola e seu reflexo no cotidiano das aulas

Como já foi dito nas seções anteriores, a escola é um espaço fundamental de interação social e representa o grande agente formal de

instrução. Um grande erro que considero no formato de escola que temos hoje no Brasil é justamente o alto grau de formalidade que ela reproduz. Por formalidade aqui considero o engessamento dos procedimentos, técnicas e métodos utilizados e defendidos pelos agentes de educação.

Nesses moldes atuais, não raro, assistimos a escola pública podar e por muitas vezes “matar” as subjetividades dos estudantes. Ela faz isso quando homogeneiza todos os discentes e impõe sua metodologia. Não defendo em meu texto que o aprendizado deva “correr solto”, obviamente, mas é visível que nosso sistema de ensino público precisa se permitir um pouco mais, se desprendendo desse formato tão tradicional e formal, enfim, quadrado.

Um aspecto muito perverso desse molde educacional implantado no país é o de que o alcance dos resultados numéricos positivos – o que muitas vezes parece ser o único objetivo – só se dá através da opressão do outro, e não podemos esquecer que esse outro são crianças e adolescentes que precisam ter estimuladas suas capacidades e suas criatividade, atitude que vem sendo negligenciada ano após ano em diversas unidades escolares.

Ao falar de opressão, penso que ela é traduzida pelo clima das escolas, que é de extrema tensão permanente, visto que ali existe a ideia de que a o sucesso está atrelado ao acerto, isso porque, na maioria das vezes, o professor acaba se confrontando com os discentes, atribuindo-lhes notas baixas em avaliações que muitas vezes se distanciam da realidade, massacrando os estudantes com trabalhos cansativos ou até mesmo adotando um comportamento altamente punitivo, e isso acaba por se tornar natural dentro das unidades de ensino. A escola então acaba se tornando um palco para essas relações de poder nada saudáveis, oprimindo os discentes em diversas e distintas situações. Paulo Freire aponta que

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade a medida em que esta, implicando na expulsão dessa sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, não uma doação, exige uma permanente busca. (FREIRE, 1987, p. 18)

Na unidade escolar em que atuo, existe uma cultura internalizada, sobretudo por gestões anteriores, de que aula significa professor escrevendo no quadro e os estudantes ali sentados copiando. Esse cenário é visto como aquele que torna a escola organizada e funcional. Qualquer atividade que mobilize os estudantes fora da sala de aula não costuma ser vista com bons olhos (não só pela gestão, mas por muitos colegas professores), porque isso desestabiliza a organização, fomentando a bagunça e trazendo dificuldade para controlar a situação.

Confesso que muitas vezes também fui contra a execução de atividades extra sala que envolvessem um grande número de estudantes e uma certa agitação da rotina diária, justamente por conta dessa dificuldade em manter os adolescentes envolvidos na atividade que estava sendo desenvolvida, visto que eles costumam se dispersar e se envolver em atividades alheias que, por muitas vezes, quase sempre acabam comprometendo mesmo as atividades. Entretanto, lá na “Padre” é latente a necessidade de desenvolvermos atividades fora da sala de aula. Ouço bastantes relatos dos jovens acerca de como as aulas costumam ser entediantes, que a escola nunca oferece outro tipo de atividade e que eles se sentem enclausurados. Isso se torna ainda mais evidente ao vermos seus ânimos sempre em ebulição e explodindo com muita facilidade.

Um dos grandes elementos que me motivam a trabalhar com os jogos em sala de aula foi justamente a tentativa de levar os estudantes a experimentarem um pouco de sucesso na escola, dando-lhes mais liberdade de escolha e de metodologia, o que, na verdade, acabou se tornando um problema a ser administrado durante a intervenção e que será melhor explicado na seção dedicada ao relato da intervenção pedagógica: com a opressão que esses jovens estão acostumados a sofrer na escola, eles demonstram também não saber lidar com a liberdade de escolha.

De acordo com Paulo Freire, “o medo da liberdade então neles se instala. Durante todo esse processo traumático, sua tendência é naturalmente racionalizar o medo com uma série de evasivas” (FREIRE, 1987, p. 89). Aqui temos explicitado um comportamento muito comum reproduzido pelos estudantes: com a falta de autonomia e de confiança em si próprios, eles acabam se anulando e deixando de fazer diversas atividades ou até mesmo de participar de determinados tipos de trabalhos escolares. Isso acaba gerando

neles uma sensação contínua de inferioridade, por não se sentirem capazes de participar ativamente de suas vidas escolares.

Assim, ao conferir-lhes essa liberdade, tornou-se ainda mais evidente o medo do fracasso. Paulo Freire aponta que “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital [...] preferindo-a à liberdade arriscada” (FREIRE, 1987, p. 13). Essa passagem ilustra perfeitamente a situação frequente nas salas de aula, em que os discentes só se sentem seguros quando lhes é pré-determinado pelo professor aquilo que devem fazer, o que acaba explicitando que eles se submetem às injunções impostas pela escola, ainda que não consigam perceber isso. O autor afirma ainda que:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização³ à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. (FREIRE, 1987, p. 19)

Essa espécie de concepção acima citada é um reflexo do sistema educacional opressor e repressor que temos em nosso país. O que me fez retomar a um dos primeiros textos com os quais tive contato no Profletras *Conscientização*, de Paulo Freire. Nesse texto, o autor afirma que uma educação crítica e conscientizadora está intimamente ligada a ações concretas e eficazes, o que exige um maior grau de comprometimento dos docentes.

É esse tipo de compromisso que venho, desde o início da minha carreira como docente, tentando aprimorar, levando minha prática para além daquilo que nos é imposto pelos órgãos governamentais referente ao atendimento de conteúdo e ao alcance de resultados ao final de cada ano, compreendendo que não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no tradicionalismo, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valoriza formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas e a cooperação entre as pessoas.

³ De acordo com minhas leituras, o termo refere-se a um agrupamento que gera uma ilusão de identificação com um determinado grupo.

Para a assunção desse compromisso, não posso perder de vista que um dos maiores desafios do professor de escola pública é justamente lidar com os jovens das classes menos favorecidas, considerando de que forma essa instituição pode romper o ciclo da pobreza em que vive grande parte dos nossos estudantes. O fracasso escolar que temos vivido representa a maior preocupação na área da educação atualmente. Frequentemente esse fracasso é atribuído às más condições sociais em que vivem os estudantes e os reflexos comportamentais que essas condições trazem, além da negligência por parte das famílias que não acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos (o que não é totalmente inverídico).

Essa gama de resultados negativos e as questões socioeconômicas desfavoráveis dos discentes, por diversas vezes, acabam gerando baixas expectativas nos professores sobre eles, e isso acaba levando muitos docentes a interagirem de forma rasa com os estudantes e desenvolvendo um trabalho que atende em níveis mínimos as oportunidades de aprendizado. Entretanto, não é difícil ver o professor se eximir da sua parcela de responsabilidade desse quadro. O reconhecimento, o apoio e o incentivo, por parte dos professores – e da família –, é uma condição essencial para o bom desenvolvimento de estudantes criativos, com autoestima positiva, segura e equilibrada.

É imprescindível que nós, professores, entendamos que esse hábito do fracasso pode gerar sérios problemas aos estudantes que os acompanharão por toda a sua vida, inclusive depois da escola, tais como baixa autoestima, insegurança e até mesmo subserviência frente a outros sistemas opressores. Precisamos pensar em como podemos sanar – pelo menos tentar – essa cultura que a cada dia oprime e prejudica nossos estudantes. A proposta de intervenção que trago aqui é uma tentativa de levar os estudantes a sentirem o gosto do sucesso através de um trabalho mais divertido, leve e autônomo.

3 A ESCOLHA PELA INJUNÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE

Movida pelo questionamento quase diário dos estudantes acerca do que devem fazer durante a execução das diversas atividades realizadas em sala de aula, observo a necessidade de discutir alguns aspectos relevantes sobre a tipologia injuntiva, letramento e a ludicidade; sendo o segundo uma abordagem ainda bastante incipiente em minha prática, e o último uma abordagem altamente negligenciada na Unidade Escolar em que atuo.

3.1 Considerações sobre a tipologia injuntiva

A reflexão sobre o ensino eficiente de Língua Portuguesa traz consigo a pressuposição de trabalho com diferentes textos – orais ou escritos. Ao escolher trabalhar com a tipologia injuntiva, levo em conta a forte presença de textos injuntivos em alguns gêneros textuais que fazem parte do cotidiano da escola, como nas avaliações, por exemplo, representando assim algo com o qual os alunos já possuem contato diário.

Contudo, esse contato diário que os alunos mantêm com os textos injuntivos não é suficiente para que eles sintam-se à vontade com a resolução dos exercícios nem das avaliações, considerando que esse tipo de prática acaba condicionando os estudantes a ter uma percepção muito restrita da tipologia injuntiva, deixando assim a impressão de que esse tipo de texto é apenas algo impositivo, coercivo e que não dá espaço para o exercício de suas autonomias. A percepção que tenho é que há uma cultura do erro muito presente em seus imaginários. Para os estudantes parece que as atividades, avaliativas (“para nota”) ou não, estão ali para evidenciar seus erros e, por conseguinte, sua incapacidade de demonstrar conhecimento. Os alunos experimentam tanto o erro, o fracasso, que é exatamente isso que eles esperam ao final de cada exercício.

A partir dessa percepção inicial, pensei em como redimensionar a concepção deles para que eles fossem capazes de compreender que o texto injuntivo tem uma função e esta não é necessariamente impositiva, que esse tipo textual está presente em outras situações comunicativas de suas vidas.

Atualmente é sabido que para que se trabalhe a linguagem funcionalmente, propiciando aos indivíduos o exercício de sua autonomia, enquanto falante da língua, é fundamental que ele seja conduzido à compreensão, a multiplicidade de contextos, gêneros e situações comunicativas nos quais uma tipologia textual pode estar presente sob diferentes perspectivas de leitura, recepção e produção.

Compreendendo a língua como evento de interação e, portanto, social, é importante pensarmos sobre as concepções de gênero e tipologia que norteiam este memorial. A noção de gênero textual parte do pressuposto de que a linguagem se estabelece como prática social. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana, isto é, os gêneros podem ser modificados de acordo com o contexto discursivo, dependendo da situação sócio-comunicativa em que são empregados. De acordo com essa concepção, pode-se concluir que os gêneros organizam nossas relações com outros sujeitos dentro de um espaço-tempo social.

Para o autor, a escolha de um gênero é determinada pelo contexto, pelas necessidades comunicativas dos usuários, pelo conjunto dos participantes envolvidos e pelas intenções do locutor. Nessa perspectiva, é possível concebermos que os gêneros moldam nossos hábitos discursivos inseridos nos diferentes contextos mediados pela linguagem. As diferentes práticas sociais que desenvolvemos em nosso cotidiano acabam tornando os diversos gêneros reconhecíveis pelos usuários da língua, na medida em que eles se tornam recorrentes em situações semelhantes, ainda que estas ocorram em momentos distintos.

Já para Marcuschi (2002), os gêneros são eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem a partir das nossas necessidades e atividades socioculturais. Para o autor, as evoluções tecnológicas fomentam o surgimento de outros gêneros, daí a perspectiva de dinamicidade citada. Segundo o teórico, o domínio de um gênero textual ocorre porque os falantes estão sempre buscando maneiras de realizar linguisticamente objetivos específicos situados em situações sociais particulares.

Marcuschi aponta ainda que os gêneros realizam o discurso numa integração que compreende ação e interação de gêneros, texto e discurso.

Nessa perspectiva, o discurso e gêneros são formados nas estruturas e processos sociais - discurso deriva das instituições, e gênero das ocasiões sociais convencionalizadas em que a vida social acontece.

O autor nos traz ainda que os domínios discursivos designam uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Tais domínios não são categoricamente textos, nem discursos, todavia proporcionam condições para aparecimento de discursos bastante específicos, são formas maturadas em práticas comunicativas.

Dessa forma, podemos observar que os gêneros se apresentam como instrumentos legitimadores de nossas práticas sociais e se justificam tanto pelas relações sociais e histórias que os compõem quanto pelas condições de produções individuais. Nesse ínterim, sobre os gêneros, Marcuschi (2008) afirma:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Diante do que foi discutido, podemos ter como diferentes exemplos de gêneros textuais uma notícia, bilhete, bate-papo virtual, carta, resenha, bula de remédios, receita, cardápio, entrevista, editorial, romance, conto, manuais de instruções, conversas espontâneas, dentre outros.

Um fato que pode ser destacado é o de que nossos processos interacionais se dão sempre através de gêneros e estes, por sua vez, são realizados sob a forma de textos. Sob esse aspecto, uma sociedade pode estabelecer categorizações de textos, o que é considerado então como tipos textuais.

Uma constatação relevante é a de que os gêneros trazem dentro de si diferentes e variadas sequências tipológicas. Por exemplo, um conto pode apresentar em sua estrutura, em diferentes momentos, sequências narrativas, descritivas, argumentativas ou até mesmo sequências injuntivas.

O conjunto de tipologias textuais é limitado e contribui para a construção da estrutura dos diferentes gêneros. Na escola ou em outros ambientes

discursivos, tendemos a atribuir uma tipologia ao texto, levando em conta o tipo predominante ali. Como já foi dito, a injunção é uma tipologia altamente frequente no ambiente escolar, seja na forma de enunciados de atividades e avaliações, seja na confecção de manuais de conduta diversos.

A injunção tem por característica primordial a condução dos indivíduos para atender ou executar determinadas atividades. Ela também é utilizada para estabelecer normas e direcionar diversas práticas sociais. Segundo Travaglia (1991, p. 1286), “a injunção inclui a opção, o conselho, o pedido, a ordem e a prescrição”. Os textos injuntivos visam diretamente o interlocutor, na medida em que dizem aquilo que deve ser feito; fica ao cargo do interlocutor executar aquilo que é solicitado (TRAVAGLIA, 1991, p. 1286).

Travaglia ainda nos propõe uma superestrutura interessante que seria válida para todos os subtipos e variedades de textos considerados injuntivos. Segundo o autor, um texto injuntivo apresenta três categorias esquemáticas:

- a) O elenco ou descrição em que se apresentam os elementos que serão manipulados na ação a ser feita. Essa categoria refere-se, por exemplo, à listagem dos ingredientes de uma receita ou a descrições e ilustrações dos itens que compõem objetos em um manual de instruções.

Figura 1: Listagem de ingredientes

Ingredientes

1. 1 kg de aipim (mandioca ou macaxeira)
2. 3 xícaras (chá) de açúcar.
3. 100 g de manteiga.
4. 200 ml de leite de coco.
5. 1 pacote de coco ralado desidratado e você pode utilizar um pacote de 100g ou mais, fica a seu gosto.
6. 1 pitada de sal.
7. 1 xícara (chá) de leite.
8. 3 ovos.



Fonte: <http://gshow.globo.com/receita/bolo-de-aipim-com-coco-no-liquidificador-5409cteb4d38856f5a0000d5.html>

b) A determinação ou incitamento em que aparecem a(s) situação(ões) cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção propriamente dita. Como podemos ver no exemplo abaixo:

- 1 Descasque e pique o aipim, coloque no liquidificador e acrescente os leites
- 2 Bata até que fique um creme
- 3 Acrescente as gemas sem a pele e as claras, continue batendo
- 4 Coloque o açúcar, a manteiga ou margarina e o sal

- 5 Despeje o creme em uma tigela e adicione o coco ralado (não bate mais no liquidificador)
- 6 Despeje o creme em uma assadeira untada e polvilhada
- 7 Leve para assar em forno médio, pré-aquecido, por aproximadamente 40 minutos
- 8 Espere esfriar e se delicie!

Fonte: <http://gshow.globo.com/receita/bolo-de-aipim-com-coco-no-liquidificador-5409cteb4d38856f5a0000d5.html>

c) A justificativa, explicação ou incentivo em que se dá razões para a realização das situações especificadas em (b), conforme exemplifico:

Figura 2: Incentivo à execução de receita culinária

Bolo de Aipim com Coco no Liquidificador

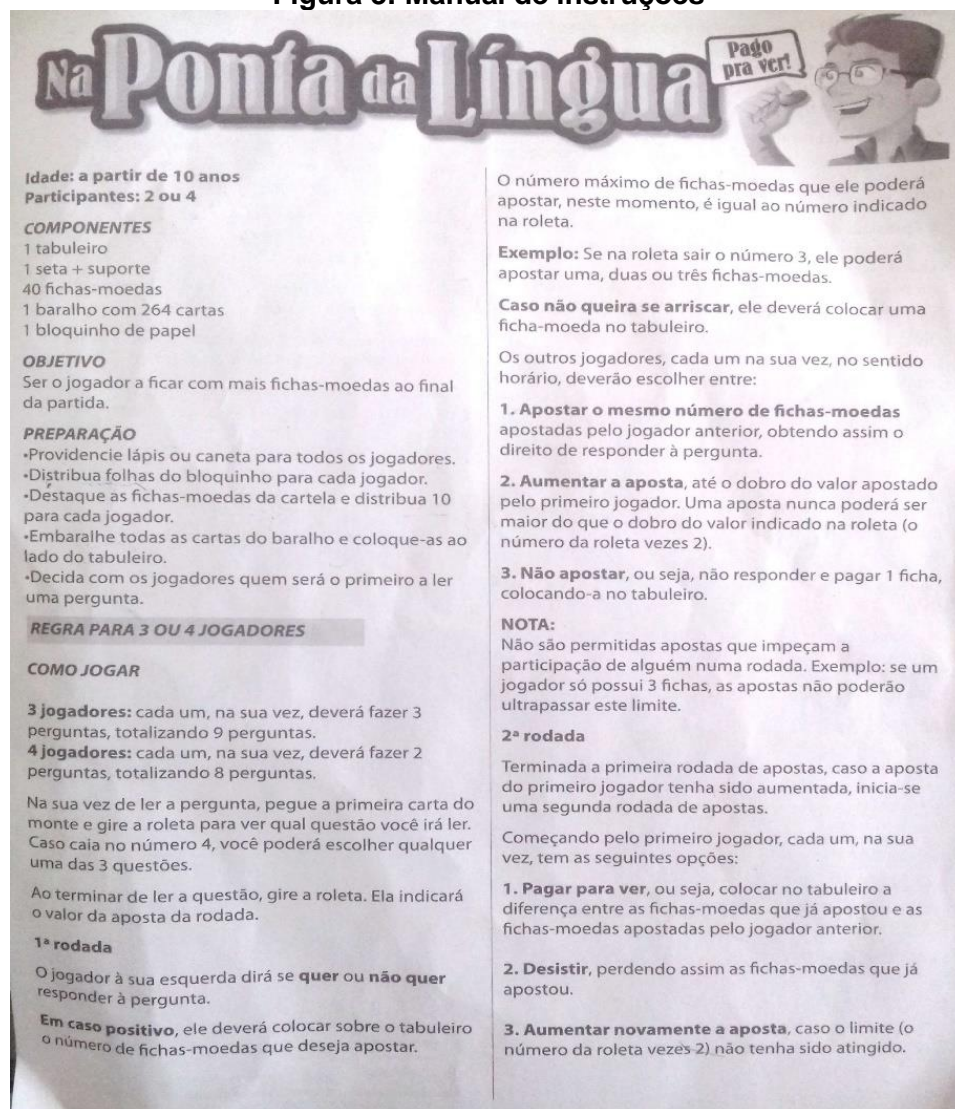
45min PREPARO 10 porções RENDIMENTO

Super delicioso,faço pra toda família e todos amam esta gostosura,vale a pena experimentar essa receita.

Fonte: <http://gshow.globo.com/receita/bolo-de-aipim-com-coco-no-liquidificador-5409cteb4d38856f5a0000d5.html>

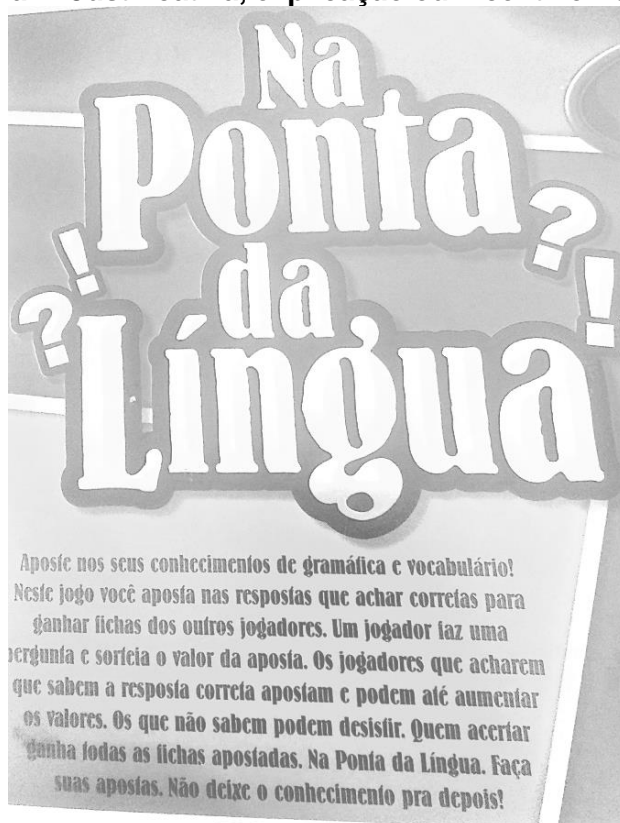
Tomemos como um segundo exemplo os elementos constantes de um dos jogos utilizados neste trabalho:

Figura 3: Manual de instruções



Como podemos observar, neste texto temos apenas o elenco (a), quando são elencados os componentes do jogo, e a determinação (b), com a exposição das regras. Entretanto, podemos verificar a categoria (c) (justificativa, explicação ou incentivo) na embalagem do próprio jogo, como exemplificado pela Figura 4 a seguir:

Figura 4: Justificativa, explicação ou incentivo no jogo



As três categorias apresentadas acima não possuem uma sequência fixa, podendo aparecer de forma intercalada ou mesmo o produtor do texto pode optar por não utilizar todas elas.

Levando em conta os aspectos acima citados referentes à injunção, a intervenção pedagógica apresentada neste memorial foi planejada. Importante salientar que não serão desenvolvidas aulas expositivas para tratar especificamente do texto injuntivo, mas sim, serão desenvolvidas estratégias que colaborem para a percepção dos estudantes sobre como essa tipologia se dá e de que forma é possível utilizá-la para atender aquilo que ela requer.

3.2 Considerações sobre o letramento

O ingresso no Mestrado Profissional, além do que foi exposto anteriormente, me proporcionou também o contato com as concepções apresentadas pelos estudos do letramento. Neste memorial, não me atarei a discussões sobre os conceitos mais ou menos acertados sobre o termo, entretanto aqui compreendo o letramento como qualquer evento

sociocomunicativo mediado pela língua escrita, sendo assim também uma atividade construída socialmente.

Os próprios PCN (2000) contemplam a ideia de letramento, trazendo que ele é um processo mais amplo para a aprendizagem de Língua Portuguesa referente ao que se usa para escrever, à aquisição da “possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita”, considerando as características discursivas da linguagem” (p. 33-34), para uma maior participação social pelo estabelecimento de relações interpessoais pela significação do mundo e da realidade.

De acordo com os PCN, o letramento

É aqui entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torna-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas não existe grau zero de letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (MEC, 2000)

A partir dessa proposta podemos entender que a ideia de letramento não se confunde com a ideia de alfabetização. Letramento seria a capacidade de participar de práticas sociais mediadas pela escrita e não os atos propriamente ditos de ler ou escrever.

Apoiando-me nos estudos apresentados por Ângela Kleiman e Magda Soares, acredito que a escola, como maior agência de letramento, precisa preocupar-se mais com as práticas sociais através das quais nossos estudantes possam criar experiências e desenvolver suas competências, isso claro sem preterir o seu cunho de ensino formal, que também tem sua importância.

O letramento não pode ser confundido com o processo clássico de alfabetização, pois ele considera os usos e práticas sociais; entretanto, o processo de alfabetização está diretamente associado à ideia de letramento, na medida em que a alfabetização dispõe de elementos e práticas que permitem ao aprendiz a aquisição de um conjunto de saberes necessários para que ele se torne participante autônomo das práticas letradas. Ainda que a alfabetização proporcione determinadas mobilizações, ela não é suficiente para dar conta dos processos envolvidos na concepção de letramento.

Segundo Ângela Kleiman,

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

Partindo desse pensamento, como venho apontando ao longo deste memorial, a falta de sucesso na vida escolar é uma realidade muito próxima dos estudantes com quem trabalho. Utilizar a perspectiva do letramento neste projeto é, para mim, uma tentativa de mostrar aos jovens que o processo de aprendizagem nem sempre será tão distante deles.

Já Magda Soares (1998, p. 47) aponta que o termo letramento refere-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. De acordo com essa conceituação, então, uma pessoa pode ser alfabetizada sem, necessariamente, fazer uso de práticas sociais de leitura, isto é, ela lê mas não compreende ou não atribui sentido àquilo que está lendo. Nesse sentido, o contrário também pode acontecer: uma pessoa pode ser considerada letrada na medida em que interage com práticas que envolvem a língua escrita apesar de não ser alfabetizada formalmente.

Nesse contexto, o letramento dos indivíduos vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisões em que estejam diretamente envolvidos, sejam decisões pessoais ou de interesse público.

O letramento como prática social implica a participação ativa dos estudantes na sociedade sob uma perspectiva de igualdade, e essa prática requer também o desenvolvimento de outros valores, tais como solidariedade, respeito, colaboração, consciência social, entre outros valores que se relacionam com a dinâmica das relações humanas. Sendo assim, com a proposta de trabalho com jogos apresentada neste memorial, busco também estimular a vivência sob esses valores, estimulando o trabalho em equipe e a independência.

Ensinar Língua Portuguesa ultrapassa a concepção de trabalho exclusivo com sua modalidade escrita, imaginando que esta, por si só, daria conta dos

processos de leitura e compreensão. Segundo Soares (2004), houve uma mudança no paradigma referente ao processo de aprendizagem da língua escrita por volta da década de 80 no Brasil, através da qual foi apagada a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura. Essa mudança possibilita a concepção de letramento que estudamos atualmente.

Para desenvolver um trabalho com a língua escrita na escola, pensando numa perspectiva de letramento, é preciso articular os aspectos técnicos e os metodológicos. É necessário promover uma interação dos estudantes com diferentes materiais e suportes que envolvam a língua escrita de forma contextualizada, para que eles visualizem sentidos nas atividades propostas pela escola e possam desenvolver um uso competente dessa modalidade.

Pensar em rotinas que tragam eventos de letramento para a escola significa pensar o uso da escrita favorecendo aos estudantes uma participação efetiva na construção de seu aprendizado, conferindo sentido àquilo que lhes é apresentado nas aulas, por levar em consideração situações contextuais e sociais. Neste trabalho, escolhi focalizar a análise e intervenção nas práticas que ocorrem no ambiente escolar, ambiente esse onde há diversas formas de interação, diferentes eventos acontecendo ao mesmo tempo; porém, o que enxergo é a realização de um trabalho unilateral, uniforme e, não raro, extremamente penoso, o que não tem apresentado bons resultados.

Considerando o letramento como o exposto, é possível perceber que, para que ele ocorra, também se faz necessário o conhecimento de aspectos linguísticos envolvidos na modalidade escrita da língua. Acredito que esses aspectos linguísticos devem ser apresentados e trabalhados com os alunos para que eles possam desenvolver sua escrita de forma consciente e controlada.

3.3 O letramento linguístico na escola

Durante minhas leituras, por meio de Gerhardt (2017), fui apresentada à nova noção de letramento linguístico proposta por Dorit Ravid e Liliana Tolchisky no ano de 2002. A noção delineada pelas autoras apresenta o potencial desse termo para o trabalho com a gramática, promovendo aos estudantes o

desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas sobre suas práticas de linguagem enquanto ações cognitivas e sociais.

Para Ravid e Tolchinsky, o letramento linguístico é um

constituente do conhecimento linguístico da pessoa caracterizado pela disponibilidade de múltiplos recursos linguísticos e pela habilidade para acessar conscientemente o seu saber linguístico e enxergar a linguagem a partir de várias perspectivas. (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 417)³

Essa concepção mostrou-se grandemente relacionada à intervenção que foi desenvolvida por mim, visto que traz a ideia de controle consciente dos usos da língua escrita e de seu próprio aprendizado. A ideia de letramento linguístico proposta pelas autoras, ao considerar aspectos metacognitivos, favorece um maior gerenciamento, por parte dos aprendizes, sobre a construção do conhecimento, levando em conta assim as falhas, os limites, suas dificuldades ou facilidades, entre outros.

A discussão proposta pelas autoras não tem seu foco na língua utilizada pelas pessoas (no que se refere a variações), mas sim nas pessoas e sua relação com a linguagem. Esse foco diferenciado permite então discutir aspectos contextuais do ensino de Língua Portuguesa e quais seriam as melhores formas de desenvolver esse ensino para que as pessoas possam, de fato, aprimorar seu uso e refletir, de maneira consciente, sobre suas produções e sua compreensão.

O grande ponto positivo de considerar o letramento linguístico nas atividades de ensino é que ele propõe uma conscientização dos estudantes sobre as condições discursivas e estruturais das suas experiências com a língua escrita. Essa conscientização favorece a construção gradativa da autonomia dos indivíduos.

Uma ideia bastante relevante apresentada por Ana Flávia Gerhardt é a de flexibilidade/adaptabilidade retórica, que vem a ser:

capacidade de produzir estruturas linguísticas relacionadas apropriadamente a diferentes contextos comunicativos. Essa propriedade, de ordem

³ Linguistic literacy is viewed as a constituent of language knowledge characterized by the availability of multiple linguistic resources and by the ability to consciously access one's own linguistic knowledge and to view language from various perspectives. (A tradução apresentada na citação é de Ana Flávia Gerhardt).

discursiva, emerge com o desenvolvimento do conhecimento sobre práticas linguísticas e com a percepção da necessidade das pessoas de afetar de alguma forma os seus interlocutores e por eles serem afetadas. (GERHARDT, 2017 p. 04)

É dessa flexibilidade retórica que utilizei na elaboração de minha proposta de intervenção, pois acredito que lidar com injunção passará inevitavelmente pelo estudo de diferentes aspectos linguísticos peculiares a textos desta tipologia.

3.4 Refletindo sobre a ludicidade na escola

Não há pouco tempo, é possível observar que as atividades lúdicas possuem pouco espaço na escola pública quando pensamos em turmas do Ensino Fundamental II. Nesse ciclo, me parece que o grande objetivo é treinar o aluno para situações mais sérias e formais, tornando a escola, portanto, um espaço de limitação e castração da criatividade e da liberdade.

Na Escola Padre não é diferente. Lá são desenvolvidas poucas atividades que envolvem ludicidade, o que se restringe apenas a poucas datas comemorativas, como o dia da consciência negra. Como já disse anteriormente, a execução de atividades que tirem o estudante da sala de aula e mexam com a ordem e a disciplina impostas gera um certo desconforto por alterar o cotidiano, trazendo uma ideia de bagunça. E bagunça não é aula.

Novamente encontro apoio em Paulo Freire (1982) quando ele aponta que um dos aspectos negativos da escola é justamente essa relação entre professor e aluno, na qual o educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que disciplina, o que atua, o que escolhe o conteúdo, a autoridade e o sujeito do processo; já o estudante é o oposto disso: é o que é educado, o que não sabe, o pensado, o disciplinado, o que tem a ilusão de atuar, o que se adapta como mero objeto do processo. Sendo assim, a escola ainda é um lugar de exclusão e de punição na medida em que castra as subjetividades dos discentes.

Mesmo sabendo que as brincadeiras despertam grande interesse nos estudantes e são um componente facilitador no processo de aprendizagem, elas

parecem ser altamente marginalizadas no Ensino Fundamental II, justamente por terem ainda uma interpretação de que elas “retiram” a seriedade da escola.

É importante ressaltar que me reconheço como parte integrante dessa prática excludente, considerando que assumo um papel disciplinador em minha sala de aula. Isso ocorre como consequência de uma percepção acerca do comportamento dos estudantes, sempre inquietos e envolvidos em atividades alheias àquelas presentes na sala de aula. Não espero com isso justificar meu hábito, mas relatar de forma honesta o que vivo em minhas salas de aula, pensando em como esse costume pode se tornar danoso e até prejudicial ao processo de aprendizagem; entretanto, muitas vezes esse é um mal necessário.

Nesse ínterim, para tentarmos pelo menos amenizar essa característica negativa da escola, um passo interessante é pensarmos na riqueza que a ludicidade pode trazer ao processo de ensino aprendizagem, sobretudo no Ensino Fundamental II, pois parece que essa é uma prática resguardada às crianças da Educação Infantil apenas.

A importância de pensarmos o lúdico é que, através dele, o indivíduo consegue estabelecer diferentes relações: com o corpo, com o outro e com o mundo, e isso acaba provocando uma sensação de poder (SOUSA, 1996). Assim, a utilização de atividades que envolvem a ludicidade como recurso pedagógico possibilita a descoberta de potencialidades da criança e do adolescente e as aproxima do processo educativo conferindo-lhes um papel mais ativo, resgatando então seu desenvolvimento afetivo junto ao intelectual.

Por conseguinte, percebe-se que o lúdico envolve diferentes fatores e dimensões que fazem com que ele estabeleça uma zona de desenvolvimento no indivíduo, seja de ordem social, cultural, política, afetiva e/ou cognitiva, e faz com que os discentes sejam capazes de imitar, produzir, assumir papéis quando atuam de forma lúdica e, acima de tudo, potencializem a socialização no contexto da aula, e a expressividade através dos jogos e das brincadeiras.

Não há mais como ausentar o lúdico do processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador e coerente. Ao se separar as crianças do ambiente lúdico, estamos automaticamente ignorando seus próprios conhecimentos, pois quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas através das brincadeiras e do jogo.

Há um consenso de que a criatividade é uma característica própria do ser humano, uma potencialidade presente em todos nós já ao nascer, mas que pode ser estimulada ou inibida pelo ambiente, e que possui uma relação profunda com a liberdade e o tempo que o indivíduo vivenciou brincadeiras e jogos.

Tomando a escola como espaço de criação e não de reprodução, Souza nos chama atenção quando diz:

A negação da possibilidade da vivência do lúdico pelas crianças, sua não consideração pela escola, contribui para que esta colabore não na montagem de um verdadeiro 'teatro infantil', onde 'atores' interagem, criam coletivamente, mas sim de um teatro de bonecos, onde são encenados, diariamente, tristes espetáculos de ventriloquia. (SOUZA, 1996, p. 103)

Nessa perspectiva, observa-se que a escola pode contribuir para a formação de bonecos manipulados, moldados de acordo com os padrões exigidos pela sociedade capitalista e injusta, negando-lhes o processo de criação e descoberta do mundo onde interagem, prevalecendo os interesses da escola e não de um indivíduo que pode pensar, refletir e agir.

Nesse contexto, não se deve entender a autonomia dos alunos como a simples vivência de atividades prazerosas, realizadas de forma espontânea, mas sim com a participação não imposta e realizada com a vontade dos alunos e com a gerência pedagógica do professor, ou seja, perde-se a intenção pedagógica em torno do lúdico quando simplesmente se permite aos alunos brincarem no contexto da aula.

Sendo assim, Leontiev (1998) diz que é importante compreender o lúdico como uma atividade que tem sua própria razão de ser e contém, em si mesmo, o seu objetivo, portanto não tendo finalidade civilizatória, mas sim como produtor de riqueza cultural, pois os jogos e as brincadeiras são transmitidos de pessoa a pessoa, de geração a geração.

Com base nessa concepção, é possível perceber que o lúdico não possui uma natureza conteudista ou disciplinar e pode ser inserido no processo educativo sob a perspectiva de que ele é um aspecto próprio do desenvolvimento da criança e do adolescente. O interesse pela atividade surge então através da preocupação e do seu envolvimento durante a execução do jogo ou da brincadeira, e a seriedade requerida não advém do objeto nem da

situação em si, mas sim das suas conquistas e da aquisição de um poder consequente da autonomia que lhe é conferida. A ludicidade envolve empolgação, agitação, criatividade, liberdade, entre outros aspectos, configurando-se como uma atividade pedagógica por natureza.

Segundo Maria Luiza Teles (1997),

A brincadeira, o jogo e o humor colocam o indivíduo em estado criativo. Entretanto, se a brincadeira que estimula a criatividade só pode florescer num ambiente de liberdade e flexibilidade psicológicas, de busca por prazer, de auto-realização, devemos concluir que o desenvolvimento daquela encontra-se profundamente vinculado aos objetivos educacionais. (TELES, 1997, p. 15)

Dessa forma, ao utilizar o lúdico como ferramenta de intervenção durante suas aulas, o professor pode contribuir de forma mediadora para a socialização dos estudantes e a autonomia na vivência de atividades, mantendo sempre o nível motivacional da aula, atuando diretamente na criatividade, na criação e estruturação de regras nas experiências. Isso contribui para o refinamento do pensamento e principalmente do aumento de práticas vividas pela criança no contexto escolar, onde as aulas se tornam oficinas e momentos de expressão. Portanto, é inegável que as atividades lúdicas bem apropriadas e desenvolvidas pelos e para os estudantes permitem a construção de um sentido que acompanha uma perspectiva de vida, uma perspectiva que os coloca como agentes ativos dos processos de aprendizagem em que estão envolvidos.

Ao escolher trabalhar em minha intervenção pedagógica com os jogos, a intenção era criar um ambiente de aprendizagem mais participativo, que possibilitasse a abordagem de um conteúdo programático sem isolar os discentes das intenções impostas pelo sistema educacional, e, para isso, busquei desenvolver uma atividade que os fizesse sentir-se independentes e capazes de refletir sobre si, sobre seu aprendizado e sobre o mundo em que vivem.

Ao permitir um contato mais funcional com o texto injuntivo, busquei estimular o exercício da autonomia dos estudantes a partir da interação advinda dos jogos criativos formulados por eles. A ideia é que os alunos compreendessem que a função da injunção é também orientar, trazê-los para

dentro do contexto de uso dessa tipologia, possibilitar que eles interagissem com os conhecimentos necessários nesse contexto.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As experiências vividas no ambiente escolar muitas vezes representam algo frustrante para os estudantes. Essa frustração pode estar pautada no alto fluxo de atividades descontextualizadas tanto da realidade do estudante quanto daquilo que a própria escola oferece.

A utilização das práticas desenvolvidas e requeridas no ambiente escolar precisam fazer parte das rotinas cotidianas da sala de aula. Os estudantes precisam ser expostos a essas práticas desde o início da sua vida escolar, entretanto esse trabalho não é feito e essa falta leva muitos dos nossos alunos à sensação de fracasso e frustração, gerando como consequência um sentimento de insegurança e falta de confiança para a execução das atividades que lhes são solicitadas nas aulas.

Ao observar essa insegurança imanente por parte dos alunos, traduzidas pela pergunta que faz parte do título deste memorial: “É para fazer o quê?”, percebi que há a necessidade latente de aproximar os estudantes da vivência com o texto injuntivo, como uma tentativa de torna-los mais seguros na medida em que serão levados a desenvolver estratégias de produção e de compreensão dessa tipologia textual.

Uma das perspectivas amplamente utilizadas nas pesquisas que envolvem a Educação é a perspectiva de tipo etnográfico. Essa perspectiva tem suas bases em concepções de fundamentação antropológica, possuindo técnicas e procedimentos surgidos a partir da coleta de dados provenientes de uma pesquisa de campo, na qual também o pesquisador está inserido no cotidiano do grupo social pesquisado. Segundo Rocha e Eckert,

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2)

Marli André (2005) aponta que a abordagem qualitativa em pesquisas teve seu início a partir do final do século IX, quando cientistas das áreas sociais questionaram métodos investigativos de bases exclusivamente positivistas,

inclusive em pesquisas de fenômenos humanos e sociais. A ideia era que as pesquisas dessas áreas fossem fundamentadas não somente na obtenção e análise de dados quantitativos, mas sim, permitissem uma abordagem mais subjetiva e qualitativa. Essa é uma abordagem de pesquisa que deriva teoricamente da fenomenologia, que defende uma visão em que todos os componentes de uma situação, tais como os interesses envolvidos e as influências adquiridas, são levados em conta.

A etnografia sob uma perspectiva qualitativa busca compreender os significados que os sujeitos atribuem ao seu contexto, a sua rotina, a sua cultura e, dessa forma, a pesquisa de cunho etnográfico busca a inserção do pesquisador nesse contexto para que ele possa viver as experiências juntamente com o grupo. A pesquisa etnográfica, de acordo com André (2008), integra paisagens que são formadas no cotidiano pedagógico da escola, da sala de aula e das interações entre professor e alunos, e colaboram para a compreensão do universo educacional no macro e no micro contexto social,

Desse modo, a abordagem utilizada neste memorial foi a da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico fundamentada numa perspectiva fenomenológica, tendo a sala de aula como campo de observação e análise, local de onde emergiu a questão central da proposta de intervenção aqui apresentada: a insegurança frente à tipologia injuntiva. Além disso, a escolha dessa concepção se deve também ao fato de ela permitir um envolvimento do pesquisador no desenrolar de sua pesquisa, situação que, acredito, diante do papel de professora, é imprescindível.

Segundo Marli André,

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 2005, p. 15)

De acordo com essa concepção, o sentido atribuído às experiências vividas é que constituem a realidade, ou seja, a realidade é algo socialmente construído.

Adotando essa concepção fenomenológica, o universo considerado neste memorial é a sala de aula do sétimo ano D da escola em que atuo; as interações diárias são as rotinas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Os elementos que foram expostos aqui têm como base as observações das situações ocorridas nas aulas antes, durante e depois da execução da proposta de intervenção.

Segundo Joel Martins,

Fenomenologia é, neste século, um nome que se dá ao movimento cujo objeto precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e preconceitos. (MARTINS, 1990, apud. BICUDO, 1994, p. 15)

Dessa forma, a fenomenologia se dá a partir do estudo dos fatos reais e da forma como eles são desencadeados e leva em conta os atos realizados pelos sujeitos bem como pelo pesquisador. A ideia de fenômeno aqui considerada é aquela que advém do seu próprio significado: aquilo que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É aquilo que se manifesta para uma tomada de consciência a partir do que é experienciado.

À luz da concepção fenomenológica, a experiência é aquilo que surge a partir do vivido. Para essa concepção, o *pragma* não é o mais relevante para a experiência das coisas, mas sim a práxis como forma de agir e fazer de modo criativo e crítico. De acordo com Maria Aparecida Bicudo,

O pensar fenomenológico não prescinde da práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é a idealidade abstrata dada *a priori*, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Ao desvendar a essência, a consciência em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão. (BICUDO, 1998, p. 21)

Ao utilizar uma abordagem qualitativa, desejo tornar claro que essa escolha não visa a exclusão de dados quantitativos ou mesmo a observação pura e simples dos procedimentos e situações ocorridas em sala de aula. Sendo assim, aqui serão apresentadas também discussões de bases teóricas e epistemológicas.

4.1 Os participantes da pesquisa e as observações da sala de aula

Os participantes da pesquisa e da prática de intervenção pedagógica são estudantes que cursam o sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Padre Norberto, no turno vespertino, com faixa etária entre 12 e 16 anos, moradores da região do subúrbio ferroviário da cidade de Salvador. A turma é composta por 36 alunos (inicialmente eram 38, porém 2 estudantes foram transferidos ao longo do ano letivo), dentre os quais 14 foram meus alunos no ano de 2017, quando cursavam o sexto ano nesta mesma escola; 6 são alunos que estão repetindo a série escolar; e o restante são alunos oriundos de outras turmas do sexto ano da unidade escolar.

Ao adentrar na sala da turma do sétimo ano D pela primeira vez, no ano de 2018, confesso que fiquei chocada. Um alto número de estudantes, num espaço insuficiente para acomodá-los e com pouquíssima ventilação. Mas como esse já é um problema antigo na escola, o desenvolvimento da aula transcorreu de forma “normal” (considerando a normalidade possível para um grupo de adolescentes amontoados num pequeno espaço).

Os estudantes desta turma convivem há um tempo razoável, haja vista residirem no mesmo bairro e se conhecerem em suas vidas e ambientes extra-escola. Isso faz com que os estudantes tenham relacionamentos mais pessoais, mais próximos e de cumplicidade e, muitas vezes, isso se reflete nas aulas por meio de brigas, picuinhas, rixas, fofocas etc. Frequentemente esses elementos assumem uma dimensão muito grande e interferem negativamente no desenvolvimento das aulas, ocupando boa parte do tempo pedagógico, pois os professores acabam tendo que administrar essas questões, muitas vezes solicitando a intervenção da gestão escolar.

Com o cenário mencionado no parágrafo anterior, durante a execução da proposta de intervenção objeto deste Memorial, enfrentei alguns problemas disciplinares e comportamentais que exigiram uma atitude um pouco mais enérgica frente à turma. Essas situações serão melhor explicadas na seção dedicada ao relato da intervenção.

Como de praxe, nos primeiros dias de aula, são feitas algumas atividades diagnósticas com o intuito de dar um norte aos professores sobre os

conhecimentos prévios e os adquiridos pela turma ao longo dos anos escolares anteriores. Assim foi feito. Utilizei uma atividade de produção textual (anexo 1), considerando que é um trabalho já feito por mim normalmente, e solicitei que os alunos fizessem a leitura dos textos motivadores, lessem as instruções e fizessem o que a atividade solicitava sem minha ajuda.

Ao informar que eles não contariam com meu auxílio, vários estudantes já manifestaram que não conseguiriam escrever porque não sabiam o que era para fazer sem a minha explicação, apesar de a atividade apresentar instruções bastante claras.

No momento da correção das atividades, já foi possível perceber que uma boa parte dos estudantes deixou de redigir o texto ou até escreveram, mas de forma muito destoante daquilo que foi solicitado na atividade. Esse foi o primeiro indicativo de que enfrentaríamos problemas para a realização de atividades.

Em diferentes momentos até aqui, durante a execução de atividades, sejam do livro didático ou elaboradas por mim na lousa, os alunos (novos e antigos) vêm repetindo um comportamento que já fora observado no sexto ano: o questionamento sobre o que devem fazer naqueles exercícios. Uma questão que fica evidente frente a esses questionamentos feitos pelos estudantes é que, ainda que os comandos sejam simples e claros, eles só se sentem seguros para executá-los após um “aval” do professor, o que torna perceptível que lhes falta segurança e de como o medo do fracasso é presente em suas vidas estudantis.

Dessa forma, mais uma vez tornou-se latente, para mim, a necessidade de elaborar alguma estratégia que fizesse essa turma adquirir algum grau de autonomia para desenvolver as atividades escolares de uma maneira mais confiante e, para tal, pensei na proposta pedagógica que trago a seguir.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Como relatei em seções anteriores, o interesse pelo trabalho com a tipologia injuntiva surgiu a partir da constatação, durante aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental, de que muitos dos equívocos apresentados pelos estudantes em suas respostas nas diversas atividades propostas decorrem do fato de eles não apresentarem autoconfiança suficiente para executar aqueles exercícios.

Muitas vezes (na grande maioria), durante a realização das atividades, é comum a ocorrência de várias interpelações por parte dos estudantes, partidas de uma mesma pergunta: é para fazer o quê? A todo momento os aprendizes solicitam uma espécie de “tradução” dos enunciados, ainda que estes sejam muito óbvios e/ou diretos.

Essa situação torna-se evidente não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas dos outros componentes curriculares, o que pode nos levar a questionar se ela é decorrente da não compreensão da injunção ou da falta de segurança para a resolução das atividades. Acredito que sejam ambas as coisas.

Na realidade enfrentada pela escola pública atualmente, é possível detectarmos diversos tipos de problemas que vão desde a deficiência no aprendizado da leitura até os mais diversos desvios comportamentais. É possível que o problema levantado aqui decorra também de um provável desconhecimento do arcabouço lexical que está presente nos enunciados das questões (por exemplo, o uso de verbos como redigir, associar, relacionar etc). Como apontei anteriormente, penso que podem coexistir diferentes causas que levam os estudantes a questionarem o que deve ser feito, porém, neste memorial, optei por focar na falta de segurança e autoconfiança apresentada pelos estudantes em seus processos de aprendizagem.

A escolha pelo texto injuntivo se deu principalmente por este ser um tipo de texto muito frequente do contexto das aulas de Língua Portuguesa e, dessa forma, ser um frequente meio de interação em sala de aula. O grande mote desta proposta de intervenção é proporcionar aos estudantes uma experiência mais segura com o texto injuntivo e, para tal, são adotadas estratégias que promovam

a aproximação dos discentes com esse tipo textual tanto na rotina das aulas expositivas, quanto em atividades que envolvam ludicidade.

5.1 Procedimentos da intervenção pedagógica

Conforme explicitado acima, a proposta de intervenção aqui apresentada visa levar os estudantes a um maior contato com a tipologia textual injuntiva, com o intuito de fazê-los criar e desenvolver estratégias para a produção e a escrita desse tipo textual de forma consciente e autônoma.

Para isso, a pretensão é estimulá-los através da produção de jogos educativos, das mais diversas ordens (tabuleiro, desenho, mímica etc). A ideia é que, durante a confecção dos jogos, os estudantes reflitam sobre os objetivos e as estratégias envolvidas na injunção (presente na exposição das regras dos jogos constantes dos manuais de instruções), tudo isso feito da forma mais lúdica possível, considerando o público em questão.

A metodologia utilizada durante a intervenção apoiou-se na concepção de sequência didática, porém a sequência desenvolvida não seguiu o modelo clássico, tal como o proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, contudo alguns aspectos desse modelo foram levados em conta pelo fato desta proposta de intervenção ter gerado ao final um produto e tendo em vista a necessidade de adaptação para o contexto real da prática proposta. Considerando que o trabalho com educação é fluido e muitas vezes não pode ser baseado em pressupostos fixos, a sequência didática que apliquei não contou com a etapa de produção inicial, pois considerei que esta etapa tornaria o restante do trabalho mais “engessado” e um dos meus objetivos era deixar os alunos livres para produzir os jogos e os textos.

O desenvolvimento da intervenção pedagógica teve início durante a terceira unidade letiva do ano de 2018, contemplando o período de junho até o mês de agosto e foi diluído durante as 5 (cinco) horas semanais de aula. As atividades relacionadas a esta proposta ocorreram em grupo, considerando a importância do componente interacionista e as vantagens de termos a elaboração de uma atividade colaborativa e compartilhada.

Entretanto, um grande contratempo ocorreu no meio do processo da intervenção: foi decretada uma greve de professores da rede municipal de

Salvador. Eu, enquanto servidora pública e consciente das lutas que nós professores enfrentamos em defesa da nossa profissão e progressão da carreira docente, aderi totalmente ao movimento, suspendendo as atividades na escola e participando ativamente dos atos planejados por nossa instituição representante.

A greve dos professores durou mais tempo do que o esperado - 28 dias - e isso acabou comprometendo a continuidade da proposta de intervenção que acabou sendo interrompida e só pode ser retomada com o retorno das aulas. Sendo assim, a intervenção acabou se estendendo por mais tempo do que o planejado inicialmente, indo até o mês de setembro, necessitando, portanto, de ajustes aos planos anteriores; o que deixa explícito a necessidade da flexibilidade do planejamento.

A deflagração desta greve me trouxe bastante preocupação em ter que interromper a intervenção pedagógica. Primeiro por não saber se os estudantes retornariam com o mesmo interesse e entusiasmo para a confecção dos jogos, e segundo pela incerteza do atendimento aos prazos, tanto para o desenvolvimento da proposta interventiva, quanto para a aplicação dos conteúdos programáticos exigidos, visto que ainda teria que dar conta daquilo que é estabelecido pelo sistema educacional e também fazer a reposição das aulas perdidas durante a greve.

Na tabela a seguir, estão dispostas as ações realizadas durante a prática interventiva.

Tabela 1: Síntese das ações da proposta de intervenção

Ação	Objetivos	Período
Apresentação do projeto e de jogos educativos	Apresentar aos estudantes a proposta da produção de jogos educativos. Fomentar o contato dos alunos com diferentes tipos e possibilidades de jogos.	junho
Levantamento de impressões, opiniões e ideias sobre jogos a serem produzidos	Enumerar e relacionar os tipos de jogos que despertam o interesse dos alunos e sua motivação. Definir o jogo a ser produzido por cada grupo.	junho
Aulas voltadas para a compreensão de jogos e textos injuntivos	Compreender as intenções, técnicas e estratégias envolvidas na elaboração de manuais de instrução.	junho

Produção dos jogos	Planejamento	Elaborar os planos para a confecção dos jogos. Fazer o levantamento dos objetivos dos jogos e materiais necessários para sua confecção.	agosto
	Produção 1	Organizar o material necessário e iniciar a produção dos elementos não textuais dos jogos.	agosto/setembro
	Produção 2	Confeccionar os manuais de instruções dos jogos.	setembro

Nesse contexto, após a fase de produção dos jogos, os alunos foram convidados a avaliar suas produções da melhor forma possível: jogando. Nesse momento, mediei as impressões e avaliações dos estudantes perante os jogos produzidos pelos colegas, chamando a atenção para o alcance dos objetivos, a clareza das instruções e o atendimento das expectativas criadas em torno do próprio jogo.

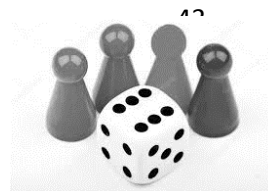
Após esse momento, os grupos puderam reconstruir aquilo que não foi bem-sucedido e reescrever as instruções para que os colegas conseguissem interagir com os jogos de maneira satisfatória.

A seguir, apresento o relato diário do desenvolvimento da proposta pedagógica desenvolvida bem como os planos de aula elaborados para cada fase desse processo. Escolhi fazer o relato da intervenção pedagógica em formato de diário, pois acredito que esse formato permite um maior detalhamento das ações desenvolvidas, dos fatos, das expectativas, dos erros e acertos, das frustrações, enfim, dos acontecimentos em geral de uma maneira mais pessoal, e, considerando que esse texto se trata de um memorial, penso que uma escrita mais subjetiva se adequa ao que me foi proposto pelo Profletras.

Esclareço que os relatos contam com a reprodução de algumas falas ocorridas durante as aulas as quais julgo que possuem alguma relevância para o entendimento do processo. Em tempo informo que essas falas foram reproduzidas da forma como foram emitidas no momento espontâneo das aulas, em formato “sic” (do latim *sic erat scriptum*, assim estava escrito).

5.2 Aplicando a intervenção pedagógica: planos de aula e diário

PLANO DE AULA – 01



IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 50 min

Turma: 7º D

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Apresentação do projeto / roda de conversa

OBJETIVOS

GERAL

Conhecer a proposta de intervenção pedagógica a ser aplicada na turma.

ESPECÍFICOS

Conhecer de forma clara que o projeto a ser aplicado faz parte de um trabalho de conclusão de mestrado.

CONTEÚDO

Jogos educativos

METODOLOGIA

Roda de conversa

AVALIAÇÃO

A partir da interação com os estudantes

Diário da intervenção: Encontro 01

No primeiro dia de execução da proposta pedagógica foi diferente. Quando entrei na sala, notei que um grande número de estudantes me aguardava já dentro da sala, coisa que não acontece normalmente. Questionei, em tom de brincadeira, o porquê de a sala já estar tão cheia e um estudante respondeu:

E1- Porque tá todo mundo doido pra saber qual é o trabalho que a senhora disse que vai fazer. Tão achando que vai ser festa (sic).

Professora- Festa?

E1 (rindo)- Sei lá né, pró!

Preciso explicar que a curiosidade dos estudantes ocorreu porque, em aula anterior, eu informei a eles que o trabalho em grupo da unidade seria um pouco diferente do que vínhamos fazendo (em formato de seminários) e, como eu tinha feito uma gincana de Língua Portuguesa com as turmas de sexto ano, acredito que criou-se uma expectativa em torno do que seria destinado a eles.

Após levar um tempo razoável organizando a turma e acalmando os ânimos, iniciei a explicação do que seria nosso trabalho em grupo. Informei, então, que essa atividade seria utilizada por mim como trabalho a ser apresentado na Universidade, em um curso de mestrado. Expliquei que o curso era uma formação de professores e que teríamos que apresentar um trabalho feito em sala de aula e que eu tinha escolhido a turma deles.

E2- Que coragem professora! Aqui ninguém faz nada que preste!

Essa fala resultou num verdadeiro levante. Diversos estudantes intervieram contradizendo o que a garota afirmara e uma discussão foi iniciada. Antes que as coisas se acalorassem mais, precisei intervir de forma mais enérgica para que retornássemos a nossa conversa. Nesse momento, interfeiri também, dizendo que eles eram estudantes, que todo trabalho que faziam era um aprendizado, que não se preocupassem em construir trabalhos perfeitos, mas sim em fazer aquilo que fosse o melhor e interessante para eles.

E3- Vai valer nota, né professora? É muita coisa pra fazer!

Professora- Sim, será a nota do trabalho em grupo da unidade.

E3- Mas não vai ser só 01 ponto, né? Um trabalhão desse.

Professora- O trabalho não será nada difícil nem de outro mundo e eu vou estar aqui, acompanhando vocês.

E3- Ah, bom.

E4- Vai tirar foto né, professora? Não tire de mim. Detesto tirar foto.

Com esse comentário, vários estudantes manifestaram um desconforto em serem fotografados e, por esta razão, não consegui fazer muitos registros imagéticos.

Professora- Sim, vou precisar tirar algumas, mas vai ser dos trabalhos, não vou tirar foto de vocês fazendo pose, não se preocupem.

Alguns estudantes ficaram curiosos com fato de eu comentar sobre estar em uma faculdade e perguntaram o que era um mestrado e pra que servia, mostrando-se surpresos em saber que ainda há possibilidade de continuar estudando após a graduação. Tirei suas dúvidas da forma que julguei mais adequada para o momento e dei prosseguimento aos esclarecimentos sobre o trabalho com jogos. Informei que precisaria da autorização de seus responsáveis para expor os trabalhos na Universidade e distribuí os termos de consentimento, pedindo que explicassem do que se tratava aos seus pais e os trouxessem preenchidos e assinados ao mesmo tempo em que solicitei que já fossem organizando as equipes de 06 estudantes e anotassem para me entregar no próximo encontro. Informei também que estaria disponível nos meus dias de aula para esclarecer as dúvidas dos responsáveis caso houvesse.

Enquanto distribuía os termos, a sirene tocou, muitos estudantes se levantaram, porém solicitei que saíssem apenas após todos terem recebido o documento e informei que iniciáramos o trabalho, logo que trouxessem os termos assinados e estipulei o prazo final para o fim daquela semana de aulas.



PLANO DE AULA – 02

IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Turma : 7º D

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Levantamento de conhecimentos prévios sobre jogos / vivência com jogos fruitivos

OBJETIVOS

GERAL

Expor aquilo que conhecem ou vivenciam acerca de jogos, experimentando jogos por fruição

ESPECÍFICOS

Levantar informações sobre jogos conhecidos

Relatar experiências com jogos

Expor quais elementos constantes dos jogos são conhecidos

Experimentar o contato com jogos fruitivos

CONTEÚDO

Jogos

METODOLOGIA

Roda de conversa

AVALIAÇÃO

A partir da interação com os estudantes

Diário da intervenção: Encontro 02

Nesse dia da semana, tenho dois horários seguidos na turma, entretanto, uma situação atípica ocorreu e foi decidido que a escola enceraria o turno mais cedo: pais e responsáveis procuravam a escola em pânico informando que estava havendo troca de tiros em uma localidade próxima e eles desejavam levar seus filhos mais cedo para casa. Dessa forma, fui obrigada a adiar parte do que fora planejado para este encontro optando por realizar apenas a roda de conversa.

Retomando o encontro anterior e lembrando os estudantes que nosso trabalho ocorreria em torno de jogos, perguntei se eles costumavam jogar e que tipo de jogos eles usavam que não fossem jogos eletrônicos como videogames:

E1- Jogo assim eu só joguei aqueles que deram aqui na escola⁵.

E2- Professora, eu nunca joguei jogo nenhum. Nunca tive.

Professora- Nem esses que deram aqui na escola?

E2- Não, nunca peguei.

E3- Eu tenho um primo que tem um monte desses jogos e eu já joguei com ele. É jogo de avance uma casa, volte, essas paradas. E os daqui da escola também, na aula de Educação Física. Tem uns que são legais, mas tem uns chatos.

E4- Aquele do sapo mesmo... Vixe!

Professora- E o que vocês acham desses jogos que vocês conhecem? São bons, não são... são complicados?

E1- Olhe, pró, tem uns que são bons, dá pra gente se divertir, mas tem uns, como E4 falou mesmo, o do sapo é ruim.

Professora- Por que você achou ruim?

E1- Não é nem que é ruim, mas é difícil. Eu nunca consegui jogar.

Professora- O que tem de difícil nele, você lembra?

E1- Sei lá, aquele papel que vem não explica nada.

Professora- Que papel?

E1- Aquele que vem dizendo como joga.

Professora- Alguém sabe qual é o nome desse papel? Ele tem um nome específico!

⁵ A estudante se refere aos jogos do Projeto Mente Inovadora / Mind Lab disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Estes jogos são direcionados à área de exatas e visam o estímulo ao raciocínio lógico.

E5- Regras!

Professora- Ok, são regras, mas ainda não é esse o nome.

E6- Eh... Manual né?

E7- Manual de instrução.

Professora- Bingo! (O estudante comemorou o acerto.) O nome é Manual de instruções. Então vocês acham que pra a gente conseguir jogar de uma forma melhor o jogo tem que ter esse manual?

E7- Claro! Se não a gente não vai saber o que tem que fazer!

Em seguida, disse à turma que voltaríamos a falar sobre o manual quando estivéssemos produzindo os jogos. Pedi que me entregassem a relação das equipes organizadas, mas eles ainda não tinham se organizado. Solicitei novamente que fizessem isso e me passassem no próximo encontro. A sirene tocou e os estudantes foram liberados.

PLANO DE AULA – 03**IDENTIFICAÇÃO**

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: experimentação com jogos

OBJETIVOS**GERAL**

Vivenciar o contato com diferentes tipos de jogos e suas modalidades.

ESPECÍFICOS

Conhecer diferentes possibilidades de jogos e inspirar a criação dos próprios jogos

CONTEÚDO

Jogos fruitivos

METODOLOGIA

Organização dos estudantes em equipes e distribuição de diferentes jogos entre os grupos. Os estudantes serão incentivados a jogar por diversão.

AVALIAÇÃO

A partir da interação com os estudantes

Diário da intervenção: Encontro 03

Para este encontro planejei levar alguns jogos que possuo para a turma. A intenção era permitir que os estudantes apenas jogassem, sem maiores preocupações, sem se sentirem avaliados; que jogassem apenas como fruição. Os jogos disponibilizados aos estudantes foram os dispostos na tabela abaixo:

Tabela 2 – descrição dos jogos apresentados à turma

Imagem do jogo	Nome/modalidades
	<p>Jogo Perfil Junior 2</p> <p>Perguntas e respostas</p> <p>Tabuleiro</p>
	<p>Jogo da força</p> <p>Formação de palavras a partir de dicas pré-determinadas</p>
	<p>Jogo Na ponta da língua</p> <p>Perguntas e respostas</p> <p>Especulação financeira</p>
	<p>Jogo Pictionary</p> <p>Roleta</p> <p>Adivinhação</p> <p>Desenho</p>
	<p>Jogo Palavra secreta</p> <p>Formação de palavras</p> <p>Associação de imagens</p> <p>Tabuleiro</p>
	<p>Jogo Imitatrix</p> <p>Desafio de mímica</p> <p>Adivinhação</p>

Assim que entrei no corredor das salas de aula, alguns alunos vieram apressados a meu encontro, perguntando se aqueles jogos eram para eles. Respondi que sim.

Já em sala, os estudantes estavam bastante agitados e custou um pouco para organizá-los. Um pequeno grupo se colocou ao redor da mesa do professor na tentativa de ver quais jogos estavam dentro da sacola. Pedi que se sentassem e iniciei as explicações sobre o que faríamos naquele dia.

Professora- Bom, todos já viram que eu trouxe alguns jogos. Hoje a gente vai dar início àquele projeto dos jogos. Então pra hoje vocês vão se reunir nos grupos, eu vou dar um tempo para vocês jogarem e depois a gente troca de jogos, para cada grupo usar pelo menos dois jogos, tudo bem?

Responderam positivamente.

E1- A aula vai ser só jogo mesmo ou a gente vai fazer mais alguma coisa?

E2- Tem que escrever o que a gente achou de cada jogo?

Professora- Não. Vocês vão apenas jogar, é pra se divertir. Me entreguem somente os nomes dos grupos.

Nesse momento os estudantes se olharam desconfiados e percebi que eles não tinham organizado as equipes, como solicitei no encontro anterior.

Professora- Pessoal, eu pedi que vocês fizessem isso na aula passada. Eu não vou organizar os grupos! Vocês podem perfeitamente fazer isso sozinhos. Façam agora!

Designei uma estudante que estava próxima a mim para anotar em uma única folha como seriam formadas as equipes e informei que as equipes permaneceriam as mesmas até o final dos trabalhos.

Nesse momento a sala virou uma enorme confusão. Os adolescentes gritavam, discutiam, brigavam por membros dos grupos, enfim, um pequeno caos. Interferi pedindo que se acalmassem e fizessem a formação dos grupos de forma organizada. Como eles continuaram demonstrando grande dificuldade, pedi que seis estudantes me dessem seus nomes. Anotei na lousa e disse que os grupos se formariam em torno daqueles que me passaram seus nomes. Assim foi feito e, quando finalmente as equipes se juntaram, já havia passado mais da metade da primeira aula.

Em seguida, mostrei os jogos à turma, informando apenas o nome e a natureza do jogo. Cada grupo então pegou aquele que julgou mais interessante

(alguns grupos precisaram negociar, pois se interessaram pelo mesmo jogo) e eu os liberei para jogarem à vontade.

Alguns estudantes me questionaram se eu não iria ensinar os grupos a jogar. Disse-lhes que eu não ensinaria, que eles observassem as instruções, lessem o manual e tentassem jogar. Um dos grupos ficou visivelmente frustrado após essa informação e tentaram, escondidos – assim pensaram – adivinhar como seria o jogo e criaram as próprias regras. Essa atitude, obviamente, acabou gerando muitos conflitos dentro da equipe e os integrantes não conseguiram jogar. Me aproximei e disse que aquele jogo foi feito para ser jogado da forma como foi pensado, que, se eles não lessem as instruções, não conseguiriam jogar. Contrariados, os estudantes decidiram ler o manual de instruções.

Após o tempo inicial estipulado (trinta minutos), os jogos foram trocados para que os grupos tivessem contato com outras modalidades. Pude perceber que, nessa segunda rodada, alguns grupos pediram que os grupos que estavam com os jogos na rodada anterior lhes ensinassem como funcionavam os jogos.

Assistindo a essa dinâmica, chamei a atenção da turma e disse que naquele momento a interação seria com o próprio grupo, que eles não deviam conversar com os outros grupos sob o risco de passar o tempo da aula e eles não conseguirem jogar.

Encerrado o tempo combinado, os estudantes então tiraram suas dúvidas sobre alguns detalhes do nosso trabalho: quiseram saber se deveriam copiar aqueles jogos que eu levei para a aula. Respondi que não, que aqueles jogos eram para servir de inspiração, que eles pensassem que tipo de jogos eles gostariam de jogar, o que seria interessante para eles e que eles acreditavam que poderiam desenvolver. Informei que o próximo encontro seria dedicado ao planejamento dos jogos e encerrei as atividades deste dia na turma.

PLANO DE AULA – 04**IDENTIFICAÇÃO**

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Planejamento dos jogos

OBJETIVOS**GERAL**

Planejar os jogos e as ações a serem desenvolvidas na proposta de intervenção pedagógica.

ESPECÍFICOS

Preencher a ficha informativa sobre o jogo;

Elencar e recolher material necessário para a execução do jogo;

Organizar o grupo internamente, definindo os papéis de cada membro.

CONTEÚDO

Jogos

METODOLOGIA

Os alunos se reunirão em seus grupos e definirão como serão executadas as ações referentes aos jogos que desejam criar. Em seguida, munidos da relação de materiais, irão ao depósito recolher os materiais que a escola pode disponibilizar.

AVALIAÇÃO

A partir da interação com os estudantes

Diário da intervenção: Encontro 04

O encontro dessa vez foi marcado por abordagens dos estudantes a mim antes do horário em que seria a aula com eles. Alguns jovens me disseram que já tinham definido tudo o que fariam no trabalho e outros me contaram sobre conflitos que vinham emergindo nos grupos, me pedindo, inclusive, para trocarem de equipe. Respondi a todos que, no horário da minha aula, conversaríamos com calma e eu explicaria como seriam os procedimentos.

Para esse encontro, formulei uma pequena ficha de planejamento, que escrevi na lousa e que ficaria com os grupos, em seus cadernos, para servir de orientação aos estudantes. A ficha foi como a que segue:

Grupo 1
MEMBROS:
NOME DO JOGO:
NATUREZA DO JOGO:
OBJETIVO DO JOGO:
MATERIAL NECESSÁRIO:

Iniciei a aula pedindo que os estudantes reproduzissem essa ficha em seus cadernos, informando que ao final da aula cada grupo leria e explicaria o que definiram para seus trabalhos. Em seguida, expliquei do que se tratava cada item.

Naturalmente, no item membros, os estudantes deveriam elencar os nomes daqueles que faziam parte do grupo; no item nome do jogo, deveriam informar como se chamaria o jogo. Nessa hora, chamei a atenção para a importância do “batizado do jogo”, dizendo que o nome deveria manter alguma relação com a dinâmica apresentada pelo jogo.

E1- Já pensou? A pessoa faz um dominó e chama de futebol lindo? Pelo amor de Deus, vocês não façam isso!

Aos risos, a turma se dispersou totalmente do caminho que estávamos seguindo e precisei chamá-los para que prestassem atenção às minhas

explicações. Como eles estavam reunidos em grupo, conversavam o tempo inteiro, o que trouxe bastante desgaste para o desenvolvimento da aula.

Prossigui explicando os demais itens: em “natureza do jogo”, os grupos deveriam explicitar qual seria a modalidade do seu jogo (tabuleiro, perguntas e respostas, mímica, desenho, jogo da memória, etc); já no item objetivo do jogo – que trouxe mais discussões para a aula – os alunos deveriam expor a intenção desejada ao final do jogo. Como os estudantes tiveram dúvida nesse item, foi preciso explicar com maiores detalhes do que se tratava.

Expliquei-lhes que nesse item eles deveriam definir o que era preciso fazer para ganhar o jogo? Marcar o maior número de pontos? Acertar mais dicas? Responder o maior número de perguntas, enfim, como e quando o jogo chegaria ao fim, dependendo da natureza definida para cada um, claro.

No último item, “material necessário”, pedi que os discentes elencassem todo o material, de papelaria ou não, que seria utilizado na confecção do jogo, desde a embalagem até os itens necessários para ele ser jogado. Expliquei-lhes que esse era um item muito importante, pois eu já tinha visto junto à gestão escolar quais materiais a escola poderia disponibilizar, além das peças de jogos envelhecidos ou incompletos que seriam descartados e eu pedi que guardassem para a utilização dessa turma.

Então deixei que os grupos deliberassem internamente sobre esses itens para serem apresentados ao fim da primeira aula. A sala se tornou então um campo de guerra. Os adolescentes discutiam em alto volume, surgiram diversos conflitos e desentendimentos. Alguns se levantavam das carteiras furiosos com seus colegas por discordarem sobre o que seria feito pelo grupo. Vários estudantes me chamavam ao mesmo tempo, pedindo para que eu resolvesse os conflitos, outros para que eu reclamasse com quem estava “tumultuando”.

Não tive escapatória. Projetei minha voz mais alta que a deles e passei um verdadeiro sermão na turma. Com isso, a primeira aula chegou ao fim sem que as fichas de planejamento estivessem prontas para serem apresentadas. Liberei a turma para o intervalo.

No retorno para a segunda aula, observei que a grande maioria dos estudantes ainda estava na fila do lanche, que tinha atrasado naquela tarde, então esperei um pouco mais para que eles voltassem à sala de aula.

Com os estudantes já reorganizados em seus grupos, demos seguimento ao planejamento dos jogos e, para isso, combinamos que o tempo máximo seria de 20 minutos, haja vista que a aula já teve seu início atrasado. Passado o tempo estipulado, os grupos apresentaram e explicaram a dinâmica que pensaram para os jogos. Os planos ficaram da seguinte forma (ocultados os nomes dos estudantes e os materiais necessários):

Grupo 1

Nome do jogo: Vida em jogo

Natureza do jogo: Tabuleiro

Objetivo do jogo: Chegar ao fim do tabuleiro antes dos outros jogadores

Grupo 2

Nome do jogo: Quiz

Natureza do jogo: Perguntas e respostas

Objetivo do jogo: Marcar mais pontos ao acertar o maior número de respostas

Grupo 3

Nome do jogo: Veneza

Natureza do jogo: Perguntas e respostas esportivas com tabuleiro

Objetivo do jogo: Chegar ao fim do tabuleiro respondendo corretamente às perguntas

Grupo 4

Nome do jogo: Na força

Natureza do jogo: Formação de palavras

Objetivo do jogo: Formar o maior número de palavras

Grupo 5

Nome do jogo: Não definido

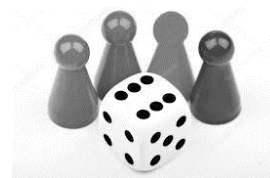
Natureza do jogo: Tabuleiro

Objetivo do jogo: Alcançar o final do tabuleiro primeiro

Ao fim das apresentações, solicitei aos estudantes que mantivessem os planejamentos no caderno e informei que, no próximo encontro, já iniciáramos a confecção dos jogos e, para tal, pedi que me entregassem, em um papel à parte, a lista com o material necessário ao longo da semana para que eu pudesse verificar no depósito da escola, e que eu os informaria sobre os itens existentes no último dia de aula da semana. Dessa forma, pedi que se organizassem e trouxessem os materiais que a escola não poderia disponibilizar.



Figura 5 – Alunos trabalhando na confecção das fichas
Fonte: Arquivo pessoal



PLANO DE AULA – 05

IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Confeção de jogos

OBJETIVOS

GERAL

Confeccionar os jogos referentes à proposta de intervenção pedagógica

ESPECÍFICOS

Construir os elementos necessários para a execução dos jogos;

Confeccionar a embalagem dos jogos.

CONTEÚDO

Jogos

METODOLOGIA

Os grupos deverão confeccionar os elementos necessários para a execução dos jogos, bem como elaborar a embalagem dos mesmos.

AVALIAÇÃO

A partir da produção dos grupos

Diário da intervenção: Encontro 05

Ao adentrar na sala naquele dia, notei que os estudantes já haviam organizado o espaço em grupos, ainda que eles mesmos não estivessem sentados com seus respectivos colegas de equipe. Ao notar essa antecipação, brinquei com eles, parabenizando-os pela iniciativa. Solicitei que eles se organizassem em seus grupos e que cada equipe indicasse dois representantes para me acompanharem até a sala onde eu já tinha separado o material requisitado por eles. Ausentei-me por uns instantes da sala de aula juntamente com a dupla indicada por cada equipe.

Ao chegarmos na sala onde estava o material, informei aos estudantes que eles poderiam utilizar qualquer um dos itens presentes, inclusive as caixas dos jogos que seriam descartados pela escola, desde que fizessem a devida adaptação para aquilo que eles desenvolveriam em seus trabalhos. Os estudantes então fizeram suas escolhas e retornamos para a sala de aula.

De volta aos grupos, os estudantes organizaram os materiais e deram início à produção dos jogos. Durante o processo de confecção, pude notar que alguns grupos estavam com grandes dificuldades em se organizar internamente, o que fez com que tivessem poucos estudantes produzindo o material e outros envolvidos em conversas e brincadeiras. Intevi junto a esses grupos, orientando que a divisão das tarefas deveria ser entre todos para, assim, otimizarmos os trabalhos.

Ao circular pela sala durante a aula, percebi que dois grupos estavam produzindo jogos diferentes daqueles que haviam exposto no dia da apresentação dos planejamentos. Perguntei o que houve e eles me informaram que decidiram mudar os planos e confeccionar um jogo que, para eles, seria mais confortável de produzir. Solicitei então que fizessem uma nova ficha de planejamento e reapresentassem naquele mesmo dia ao restante da turma. Isso feito, os novos planejamentos ficaram da seguinte maneira:

Grupo 1

Nome do jogo: Sliteryo

Natureza do jogo: Roleta e flexibilidade corporal

Objetivo do jogo: Ser o último participante eliminado

Grupo 5

Nome do jogo: Futebol Zig

Natureza do jogo: Equilíbrio com bola

Objetivo do jogo: Marcar o maior número de gols

Após a representação do grupo 1, iniciou-se na turma um grande conflito, pois os estudantes alegaram que o jogo apresentado pelo grupo já existia e aquilo não era justo.

E1- Professora, esse aí não pode! Já tem um jogo assim mesmo!

E2- Como é que todo mundo bateu a cabeça pra pensar um jogo novo e eles vêm com um que já existe? Isso não tá certo! Vai ter que mudar!

Professora (perguntando ao grupo)- E então? Como vocês acham que podem resolver isso? Lembrem que os seus colegas é que vão avaliar.

E3- A gente vai fazer algumas mudanças, não vai ser igual ao que já existe não.

E4- Foi uma inspiração, professora.

Professora (novamente para a turma)- E aí? Eles podem adaptar o jogo? Vocês aceitam desse jeito?

Alguns estudantes ainda pareceram contrariados, mas a maioria aceitou e o grupo 1 voltou a trabalhar no seu jogo.

Ainda durante a minha circulação pela sala, observei que o grupo 4 não estava produzindo nada de fato. Estavam cortando e pintando papéis aleatoriamente. Sentei junto à equipe e questionei o porquê daquele comportamento, disse-lhes que eles ficariam atrasados em relação aos outros grupos. Os integrantes da equipe, então, disseram que não haviam se entendido sobre o jogo que produziriam, que havia discordância entre eles e que não tinham decidido nada. Precisei interferir nesse grupo, ajudando-os a decidir o que fariam e acabaram ficando com o mesmo que já tinham apresentado; entretanto, o grupo não possuía nenhum material necessário para iniciar a

produção do jogo. Pedi que, após a aula, um representante do grupo me procurasse para a escolha dos materiais, e que naquele momento eles dividissem as tarefas e esquematizassem tudo o que seria feito. Não fui procurada por nenhum estudante do grupo após a aula.

Com o prosseguimento da aula, a todo instante os estudantes solicitavam minha presença em busca de orientações sobre a confecção dos elementos de seus jogos e questionando se estava ficando bom do jeito que estavam fazendo. Eu lhes dava orientações mais superficiais – como forrar a caixa, fazer uma roleta funcionar, cortar as fichas de perguntas, entre outras –, porém evitei ao máximo interferir ou tecer julgamentos sobre os jogos em si. Durante todo o processo o meu objetivo maior era permitir que os próprios estudantes tivessem liberdade para fazer suas escolhas, incluindo aí a resolução dos conflitos. Eles seriam os grandes responsáveis pela realização dos trabalhos e eu seria uma mediadora.

Encerrei a aula informando aos estudantes sobre a iminência de uma greve de professores, que seria definida ainda naquela semana. Pedi-lhes que, caso realmente a greve fosse deflagrada, eles guardassem os jogos da forma como estavam e aguardassem nosso retorno para dar continuidade ao trabalho, pois toda a produção deveria ser feita em sala e não em casa. Expliquei-lhes os motivos da decisão de entrarmos em greve, contando com a compreensão deles. Nesse ínterim, atingimos o horário da aula.



Figura 6 – Grupo 5 confeccionando jogo. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 7 – Turma confeccionando jogos. Fonte: Arquivo pessoal

PLANO DE AULA – 06**IDENTIFICAÇÃO**

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Confeção de jogos

OBJETIVOS**GERAL**

Finalizar a confecção dos jogos referentes à proposta de intervenção pedagógica

ESPECÍFICOS

Concluir a produção dos elementos necessários para a execução dos jogos e suas embalagens;

CONTEÚDO

Jogos

METODOLOGIA

Os grupos deverão confeccionar os elementos necessários para a execução dos jogos, bem como elaborar a embalagem dos mesmos.

AVALIAÇÃO

A partir da produção dos grupos

Diário da intervenção: Encontro 06

Este encontro foi o primeiro após o retorno da greve. Antes dele, ao longo da primeira semana de volta às aulas, conversei com a turma sobre a retomada do projeto, contudo, o encontro só pode acontecer na terceira semana após o fim da greve, considerando que havia uma enorme pressão das instâncias maiores para dar continuidade ao conteúdo programático e definir os procedimentos de reposição das aulas.

Sendo assim, no dia combinado, os estudantes trouxeram o material que haviam confeccionado para continuarmos o processo de produção dos jogos, entretanto, o grupo 1 trouxe o material já em estado bastante avançado de finalização, faltando apenas alguns detalhes para a finalização da embalagem. Chamei a atenção do grupo, mas seguimos com as atividades. Um aspecto que chamou minha atenção nesse dia é que o grupo 4 não estava presente. Nenhum dos membros do grupo participaram dessa aula. Ao perguntar à turma se eles não tinham comparecido, os estudantes me disseram que dois membros faltaram naquele dia e que os outros estavam “filando” a aula. Prossegui com o que tinha planejado.

Como esse encontro foi dedicado à finalização dos jogos, os grupos produziram nesse dia as embalagens. Conversei com a turma sobre que elementos deveriam aparecer nesse item. Relembrando a configuração das embalagens dos jogos que eu havia levado para a sala anteriormente, os estudantes sugeriram que nas embalagens deveriam conter o nome do jogo e alguns desenhos ou enfeites relacionados ao jogo em questão.

Professora (com o jogo Pictionary nas mãos)- É somente isso? Vocês não acham que poderia ter mais nenhum tipo de informação?

E1- Pode colocar as regras?

E2- Não. Aí vai ser no manual.

Professora- Olhem essa embalagem (deixei a embalagem circular pelos grupos).

Prestem atenção se não tem mais coisas além do nome e de desenhos.

E3- Tem a idade aqui.

Professora- Que idade? Do jogo? (A turma ri.)

E3- Não né? Acho que é de quem vai jogar.

Professora- Boa!

E3- Tem mais umas coisas sobre o jogo.

Professora- Que coisas? Como são?

E3- Falando como joga.

Professora- São regras?

E4- Não é bem regra...são...sei lá! Mas não é regra!

E5- Dica! São dicas, pró!

Professora- Isso! Que tal colocar umas dicas nas caixas de vocês também? Mas vejam como são essas dicas. Elas ensinam a jogar?

E5- Não. É tipo pra fazer a pessoa querer jogar!

Professora- Beleza! Vocês acham que isso é importante? Dá pra colocar nas caixas?

A turma respondeu positivamente.

E6- É sim, é bom também que não fica tão vazio.

Professora- Então vamos lá! Pensem em dicas boas pros jogos de vocês e podem colocar nas embalagens.

Com a conclusão dos trabalhos, chamei a atenção para a falta de um item do jogo. Não foi difícil para os estudantes perceberem que se tratava do manual de instruções. Disse que o próximo encontro seria dedicado à escrita dos manuais e à revisão dos jogos, em seguida encerrei a aula.



Figura 8 – Grupo 2 confeccionando jogo. Fonte: arquivo pessoal



Figura 9 – Grupo 2 confeccionando jogo. Fonte: arquivo pessoal



Figura 10 – Grupo 3 confeccionando jogo. Fonte: arquivo pessoal



Figura 11 – Grupo 1 confeccionando jogo. Fonte: arquivo pessoal



Figura 12 – jogo produzido pelo grupo 1. Fonte: arquivo pessoal



Figura 13 – jogo produzido pelo grupo 1. Fonte: arquivo pessoal



Figura 14 – jogo produzido pelo grupo 2. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 15 – jogo produzido pelo grupo 2. Fonte: Arquivo pessoal



Figura 16 – Jogo produzido pelo grupo 3.
Fonte: arquivo pessoal



Figura 17 – Jogo produzido pelo grupo 3. Fonte: arquivo pessoal

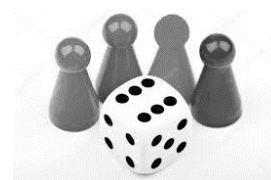


Figura 18- Jogo produzido pelo grupo 5. Fonte: arquivo pessoal



Figura 19 – Jogo produzido pelo grupo 5. Fonte: arquivo pessoal.

PLANO DE AULA – 07



IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Confeção dos manuais de instruções

OBJETIVOS

GERAL

Confeccionar os manuais de instruções referentes aos jogos produzidos

ESPECÍFICOS

Escrever os manuais de instruções utilizando o texto injuntivo;

Fazer ajustes necessários para a finalização dos jogos.

CONTEÚDO

Texto injuntivo

METODOLOGIA

Roda de conversa e levantamento dos aspectos relacionados à injunção.

AVALIAÇÃO

A partir da interação com os estudantes.

Diário da intervenção: Encontro 07

Neste dia, ao entrar na sala de aula, pedi que os estudantes não sentassem em grupo ainda, pois, antes de escrever os manuais, a gente conversaria sobre como deveria ser esse texto. Novamente notei que a maioria dos membros do grupo 4 não estava presente, apenas dois deles compareceram à aula. Perguntei como estava o trabalho deles, pois eu ainda não tinha visto nenhuma produção. As alunas me informaram que não tinham feito nada dos jogos, que não conseguiram se organizar e se entender com os outros colegas. Questionei por que não me procuraram e não me informaram sobre o que estava acontecendo e elas apenas balançaram a cabeça de forma negativa.

Perguntei se elas gostariam de fazer o trabalho, em casa mesmo, já que não teríamos como voltar os encontros perdidos, para que elas não ficassem sem essa avaliação, mas as estudantes recusaram, dizendo que não tentariam fazer, que ficariam sem a avaliação mesmo.

Iniciei perguntando qual a importância do manual de instruções para os jogos. Entre outras, surgiram as seguintes respostas:

E1- Se não tiver, ninguém consegue jogar.

E2- É, não tem como saber o que é pra fazer. Ia ser uma bagunça.

E3- É porque ensina o jogo.

Professora- E como é escrito esse manual? Como é esse texto? É como uma redação, por exemplo?

E2- Não. É tipo, primeiro você faz isso, depois isso... e assim vai. Vai dizendo o que a pessoa tem que fazer.

Aproveitei essa deixa para retomar o conteúdo de modos verbais, que já havia sido trabalhado com a turma na unidade anterior. Muitos estudantes não se recordavam do assunto, mas com a minha condução conseguimos relembrar. Chamei a atenção para o modo imperativo, no qual tinha ficado claro que era o modo utilizado para quaisquer tipos de comando. Assim, os estudantes perceberam que poderiam utilizar esse modo no momento da escrita dos manuais de instruções de seus jogos.

Dei segmento à aula, expondo a necessidade de se definir regras claras e organizadas, do contrário os jogos não teriam seus objetivos atingidos. Daí

também a importância do planejamento que fizemos no início do projeto, quando os grupos definiram o que deveria ser alcançado ao fim de cada jogo. Terminada a conversa sobre a tipologia textual injuntiva – ainda que não tenha utilizado esses termos –, solicitei que se agrupassem em suas equipes para fazerem primeiro um rascunho do manual em seus cadernos. Alguns grupos disseram que fariam diretamente no papel ofício que já tinham preparado. Mesmo com minha tentativa de convencê-los a rascunharem, eles acreditaram que conseguiriam escrever de primeira e assim prosseguiram.

No primeiro momento, deixei os estudantes escreverem sem a minha interferência e combinei com a turma que logo que concluíssem o texto, me chamassem para eu conferir como ficou. Assim foi feito. Cada grupo que ia terminando a escrita, me mostrava o resultado final. Após verificar a escrita de todos os grupos, retornei para a lousa para trazer-lhes maiores explicações. Observei que os grupos fizeram textos pequenos, com a ideia principal dos jogos e não tinham relacionado o passo a passo do funcionamento dos jogos.

Enquanto fazia minha explicação, perguntei:

Professora- Que tipo de informação tem que ter num manual de instruções? Lembrem que é ele que vai orientar a pessoa que vai jogar. O outro precisa entender tudo só com a leitura. Pense que vocês não vão estar ao lado de quem vai jogar para tirar as dúvidas.

E1- Tem que colocar tudo?

Professora- Claro, como a pessoa vai saber o que fazer?

E1- Tipo, faça isso, isso e isso? Nos detalhes.

Professora- Nos detalhes que forem necessários pra pessoa conseguir jogar.

E2- Vixe! Então vai ficar enorme isso aqui!

Professora- Tentem colocar todo o passo a passo, com os detalhes importantes. Não precisa colocar o que não vai fazer diferença.

E3- E começa como, pró?

Professora- Qual a primeira coisa que tem que colocar?

E3- É.

Professora- Qual a primeira coisa que a gente faz quando vai brincar com o jogo?

E4- No nosso tem que jogar o dado.

Professora- Então essa é a primeira coisa que vocês vão colocar. Mas vocês têm certeza que é isso? O manual já começa assim? Não tem outra informação?

Nesse momento, distribuí alguns manuais dos jogos que levei para a turma.

Professora- Observem se nesses manuais não têm outras informações que são importantes.

E5- Tem as peças. O que tem dentro da caixa.

Professora- E isso é importante?

Responderam positivamente.

Professora- Que mais?

E3- Tem quantas pessoas vão jogar.

Professora- O número de jogadores! É importante?

Novamente responderam de forma positiva.

Professora- É isso, pessoal! A gente começa pela organização do jogo. Pela preparação. Depois colocamos as regras. Vejam como os jogos que vocês fizeram se organizam, escrevam e depois escrevam o passo a passo, desde o início.

Voltei-me para E4 e disse:

Professora- A primeira coisa que tem que ser feita no jogo de vocês é jogar o dado mesmo?

E4- É.

Professora- Todo mundo vai jogar o dado ao mesmo tempo?

E4- Não, né? Vai jogar quem vai começar.

Professora- Aaahh! Então qual é mesmo a primeira coisa que tem que estar no manual?

E6- Saber quem é o primeiro.

Professora- Isso!

E7- Ave Maria, professora! Até isso tem que colocar?

Professora- Sim, coloquem todo o passo a passo. Uma dica que eu dou a vocês é: joguem. Vão jogando e anotando o que vocês estão fazendo. Por isso é importante o rascunho.

Liberei então os grupos para reescreverem os textos e me mantive circulando pela sala para lhes orientar durante a escrita. Enquanto circulava pelos grupos, fui perguntando se não tinham ajustes a serem feitos nos jogos,

informei que, se houvesse, eles deveriam aproveitar esse dia para fazê-los, pois no próximo encontro já seriam as apresentações e a avaliação. Poucos grupos ainda tinham o que finalizar e assim fizeram.

No decorrer da aula, à medida que os grupos foram terminando os rascunhos, trouxeram para que eu verificasse se estavam adequados. Disse-lhes que eles eram os responsáveis por isso, pois eles é que conheciam os jogos. Muitos me olhavam desconfiados.

E7- Não, pró. É só pra senhora dizer se tá bom.

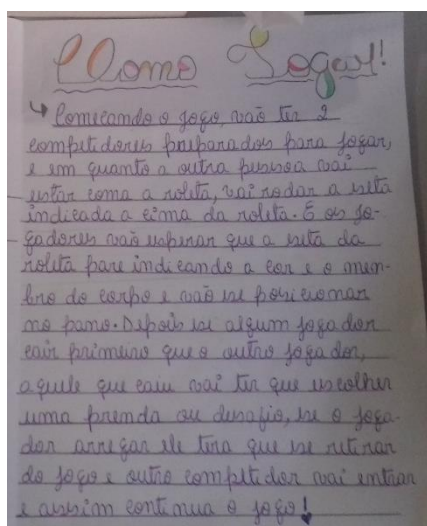
Professora- Você acha que seus colegas vão conseguir jogar do jeito que está aí?

E7- Vai.

Professora- Então tá bom!

E7- (Me olhando desconfiado e rindo.) Aí também né, pró?

Terminada a escrita, os grupos foram orientados a passarem a limpo seus textos e a organizarem as embalagens dos jogos. Como ainda tínhamos algum tempo de sobra, alguns estudantes pediram para brincar com alguns de meus jogos. Permiti e eles jogaram até o fim da aula. Seguem as imagens dos manuais produzidos e a transcrições referentes às ocorrências de texto injuntivo.



Como jogar: Começando o jogo vão ter 2 competidores preparados para jogar, enquanto outra pessoa vai rodar a roleta, girando a seta acima da roleta. A seta indicará a cor e o membro do corpo que o jogador deve posicionar no pano. Depois se um jogador cair primeiro que o outro deverá pagar uma prenda ou desafio, caso o jogador recusar, deverá sair do jogo e outro competidor vai entrar.

Figura 20 – Manual de instruções grupo 1. Fonte: arquivo pessoal

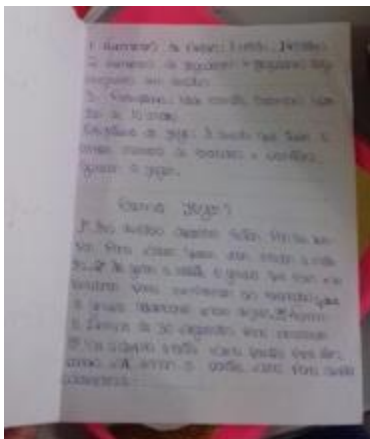


Figura 21 – Manual de instruções grupo 2. Fonte: arquivo pessoal

1º As duplas devem bater par ou ímpar para saber quem vai rodar a roleta.

2º Ao girar a roleta, o grupo se prepara para responder às charadas que o grupo adversário irá ler.

3º Terão o tempo de 30 segundos para responder.

Se a dupla acertar será ponto para ela, mas se errar, o ponto será para a dupla adversária.

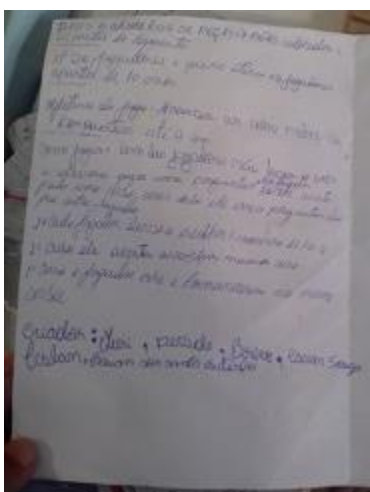


Figura 22 – Manual de instruções grupo 3. Fonte: arquivo pessoal

COMO JOGAR: Um dos jogadores vai jogar o dado e deverá fazer uma pergunta ao outro jogador. Se ele acertar, pula uma casa, mas caso ele erre, a pergunta vai para outro jogador.

1º Cada jogador deverá escolher um número de 1 a 6

2º Caso ele acerte, avançar uma casa

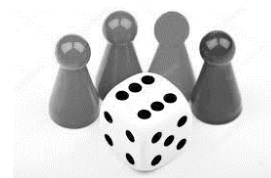
3º caso o jogador erre, permanecerá na mesma casa



Figura 23 – Manual de instruções grupo 5. Fonte: arquivo pessoal

Cada jogador tentará conduzir a bola ao gol adversário, segurando no cordão preso ao tabuleiro.

Obs: Os jogadores só poderão fazer um simples movimento ao cordão.



PLANO DE AULA – 08

IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal Padre Norberto

Disciplina: Língua Portuguesa

Carga horária: 100 min

Série: 7º

Ano: 2018

Professor(a): Milena Carvalho

Tema: Conclusão da Proposta de intervenção pedagógica

OBJETIVOS

GERAL

Avaliar os jogos produzidos

ESPECÍFICOS

Apresentar resumidamente os jogos à turma;

Permitir que outros grupos brinquem com os jogos;

Avaliar o jogo de outro grupo, atentando para o alcance do objetivo definido para cada jogo.

CONTEÚDO

Jogos

METODOLOGIA

Apresentação das equipes, momento de jogar e avaliação final feita pelos próprios estudantes

AVALIAÇÃO

A partir da observação dos jogos produzidos pelos colegas

Diário da intervenção: Encontro 08

Ao chegar à sala de aula, notei que a turma estava em polvorosa, mas de uma forma positiva. Observei que, na verdade, eles estavam interagindo entre si ansiosos para jogarem com os jogos que os colegas tinham feito. Tinha iniciado uma disputa para conseguirem ficar com os jogos que tinham achado mais interessantes.

E1- Professora, dê a gente o jogo do grupo 05. É massa!

Então, vários estudantes me pediram a mesma coisa. Organizei a turma (levei um bom tempo para isso) e informei que, como a maioria queria o mesmo jogo, eu faria um sorteio. Contudo, disse à turma que não começaríamos o encontro já jogando. Primeiro cada grupo faria uma breve apresentação de seu jogo para a turma e depois sim poderiam jogar.

E2- É pra apresentar como? Ensinar o jogo?

Professora- Não. É como um resumo do jogo. As informações mais básicas, só pra a turma e eu também ficar sabendo do que se trata. Vocês podem usar o planejamento.

Com a turma já organizada em equipes, orientei os estudantes sobre que informações eles deveriam apresentar, tais foram: nome do jogo, natureza do jogo e o objetivo. Ao mesmo tempo, pedi que cada grupo, de forma breve, informasse o que acharam do trabalho. Assim, demos início às apresentações.

À medida que os grupos foram apresentando seus trabalhos, os jogos iam sendo deixados em exposição para a apreciação da turma. Obviamente alguns grupos fizeram uma apresentação mais comedida, trazendo apenas as informações que eu sugeri de maneira bastante sucinta; já outros demonstraram empolgação ao relatar o processo de produção dos jogos.

Quanto à avaliação da experiência como um todo, as opiniões ficaram um tanto quanto divididas. Alguns estudantes acharam que a atividade foi difícil, porém pude perceber, através de seus relatos, que essa dificuldade não estava na atividade em si, mas sim na interação com os colegas, pois surgiram diversas reclamações sobre alguns membros de diferentes grupos acerca do “corpo mole” que fizeram durante a produção dos jogos.

Durante as apresentações houve apenas um relato sobre a dificuldade inicial em pensar, planejar e criar os jogos sem a imposição da professora.

Contudo, não é possível afirmar que os outros estudantes não passaram por essa dificuldade, ou simplesmente preferiram não comentar sobre ela. Esse relato me foi muito importante, pois, ainda que fosse uma amostra pequena, evidenciou o problema da insegurança que relatei durante o memorial.

Encerradas as apresentações, fizemos os sorteios para a distribuição dos jogos a serem avaliados. Orientei os grupos sobre os aspectos que seriam levados em consideração, por exemplo, a completude do jogo – todas as peças necessárias estavam ali? O manual de instruções era claro o suficiente? Era possível atingir o objetivo do jogo? Então, informei que o ponto de partida para a análise seria o manual de instruções. Logo em seguida, os estudantes iniciaram os jogos.

Após um tempo, circulei pelos grupos, questionando sobre a execução dos jogos e assim os estudantes foram trazendo o *feedback* que eu havia solicitado. De modo geral, os jogos conseguiram atingir o objetivo programado, entretanto o jogo “Veneza” não possuía um manual de instruções claro, o que trouxe algumas dúvidas ao grupo que o analisou, surgindo a necessidade de esclarecimentos por parte do grupo que o produziu. Ao receber esse retorno, fui até o grupo e orientei para que eles refizessem o manual, atentando para as informações que deixaram de ser colocadas e que eram necessárias para a compreensão do jogo. Após a avaliação do jogo destinado ao grupo, os estudantes refizeram o manual de instruções conforme solicitado.

Ao encerrar a aula do dia, agradei à turma pela participação, elogiei os trabalhos, pois as avaliações foram bastante positivas e liberei a turma. Entretanto o comportamento de alguns estudantes me deixou bastante contente, pois pediram para continuar jogando com os jogos de seus colegas. Para mim, esse foi o maior ganho: ver os alunos reconhecendo e se divertindo com o que eles mesmos haviam produzindo. Nessa atitude ficou transparecido para mim o reconhecimento de suas capacidades por eles mesmos, ainda que de maneira inconsciente.



Figura 24 – Apresentação grupo 3. Fonte: arquivo pessoal



Figura 25 – grupo avaliando jogos dos colegas. Fonte: arquivo pessoal



Figura 26 – grupo avaliando jogos dos colegas. Fonte: arquivo pessoal



Figura 27 – grupo avaliando jogos dos colegas. Fonte: arquivo pessoal



Figura 28 – grupo avaliando jogos dos colegas. Fonte: arquivo pessoal



Figura 29 – grupo avaliando jogos dos colegas. Fonte: arquivo pessoal

5.3 Resultados da intervenção pedagógica

Na aplicação da intervenção pedagógica objeto deste memorial, inicialmente, os estudantes mostraram-se um tanto desconfiados com aquilo que propus a eles, principalmente por saberem que seus trabalhos seriam apresentados na Universidade. Eles demonstraram uma baixa autoestima em relação ao que produziriam, pensaram que seus trabalhos seriam bobos ou desinteressantes.

Entretanto, ao revelar para eles que eu não levaria os jogos, apenas relataria o processo de construção dos jogos, os mesmos passaram a se sentirem mais à vontade com a situação e, em pouco tempo, já não comentavam mais sobre aquele ser um trabalho que seria levado para fora da escola. Ao relatar esse fato, quero chamar a atenção para a ocorrência mais uma vez do fenômeno que falei ao longo de todo o memorial: o medo do fracasso. A ideia de que poderiam ser julgados por outras pessoas, que não era a professora deles, os deixara ainda mais apreensivos ao planejar os jogos. Dessa forma, precisei a todo momento reforçar que eles mesmos avaliariam os jogos.

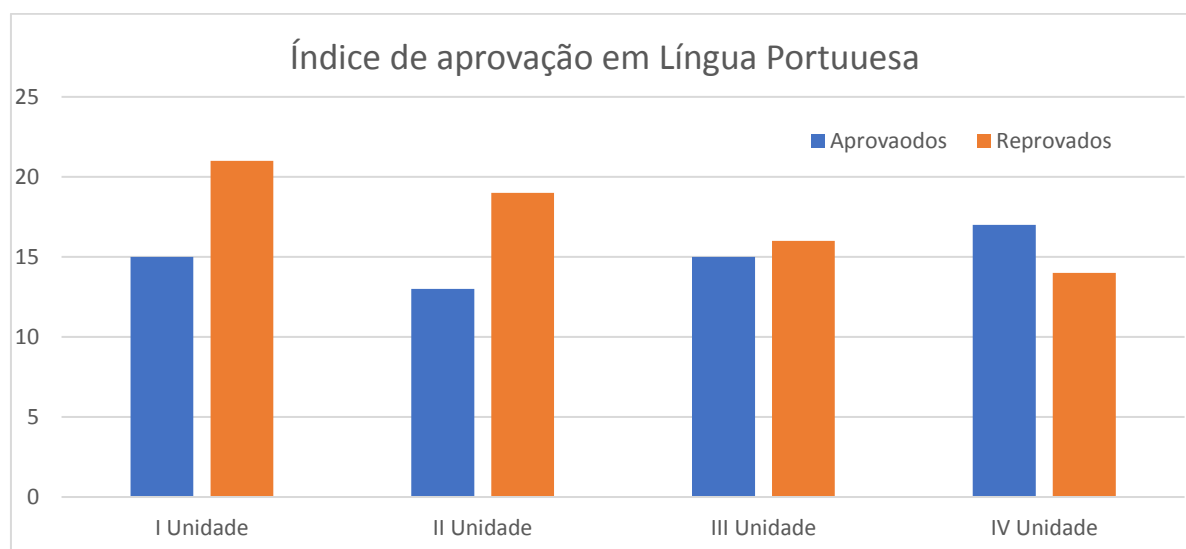
Observando todo o processo de produção dos jogos, pude notar que os estudantes evoluíram num *continuum* ao longo do tempo. No início da intervenção, muitos mostraram-se desconfortáveis com a falta de interferência e comando por minha parte; com o decorrer dos encontros, percebi que eles foram ficando mais à vontade com a situação, assumindo um verdadeiro protagonismo que lhes deu, inclusive, a capacidade de defender suas crenças através de seus trabalhos.

Inclusive, ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica, pude perceber que a própria relação entre eles e eu foi mudando. Os estudantes passaram a se sentir mais confortáveis em expor suas ideias durante as aulas (não somente nas aulas dedicadas ao projeto), interagindo de forma mais ativa comigo, até mesmo pelos corredores da escola.

Uma das questões que levantei neste memorial foi o fato da falta de segurança relacionada ao que fazer se refletia em diferentes contextos avaliativos. Tornou-se perceptível que a maioria dos estudantes, pelo menos nas avaliações de língua portuguesa, passou a apresentar um resultado mais

positivo, com a grande maioria da turma logrando, ao fim do ano letivo, aprovação na disciplina. Infelizmente não foi possível mensurar se os estudantes também se tornaram mais confiantes na realização de avaliações externas, haja vista que a escola não passou por nenhuma espécie de processo avaliativo dessa natureza após a aplicação da proposta interventiva.

Num contexto mais formal de análise, considerando dados quantitativos acerca da relação dos estudantes com a tipologia injuntiva, pode observar que, no desenrolar das unidades letivas, houve um acréscimo, ainda que sutil, do índice de aprovação em Língua Portuguesa. Importante salientar que a aprovação nas unidades periódicas é aferida a partir de avaliações tradicionais e, por conseguinte, contam com a presença massiva do texto injuntivo em seus enunciados. Para demonstrar esse avanço, apresento o seguinte gráfico:



Com a observação dos dados constantes no gráfico acima, fica evidente que em alguma proporção, os estudantes passaram a lidar de outra forma com o texto injuntivo, considerando ainda que de maneira sutil, a melhora apresentada no período de desenvolvimento da intervenção pedagógica e na unidade letiva seguinte.

Esse trabalho com os jogos permitiu que os estudantes desenvolvessem uma maior percepção sobre a funcionalidade da tipologia injuntiva, na medida em que eles se viram tendo de atender as expectativas do gênero e criar estratégias de produção ao requerer atitudes específicas dos colegas que utilizariam seus jogos. Isso permitiu um amadurecimento intelectual frente ao

uso da língua, pois eles foram percebendo as diferentes funcionalidades da injunção, não mais a compreendendo como algo apenas impositivo ou mecânico e que na verdade há o desenvolvimento de diferentes articulações para dar conta do texto injuntivo.

Mesmo enfrentando os diversos contratempos durante sua execução, a intervenção pedagógica propiciou aos estudantes a experimentação de uma diferente abordagem de um conteúdo curricular e, a mim, uma ampliação da minha visão enquanto professora e pessoa humana também, na medida em que me permiti sair da minha zona de conforto e ousar ao trabalhar com ludicidade numa turma tida como “a mais problemática da escola”. E acredito que, exatamente por essa concepção, me vi obrigada a repensar minha prática e a planejar de uma forma ainda mais comprometida com a realidade específica daqueles estudantes.

Ao confeccionarem os jogos, os estudantes puderam expor suas próprias ideias, utilizando a criatividade tão comum a adolescentes nesse período da vida. Eles discutiram com seus pares, refletiram, definiram objetivos, colocaram a mão na massa, resolveram conflitos, solucionaram problemas e, ainda, tiveram contato com a tipologia injuntiva, desenvolvendo diferentes estratégias para lidar com esse tipo de texto; enfim, foram os verdadeiros protagonistas de seus processos de aprendizagem. Então, no fim das contas, todo o processo – que foi desgastante em muitos momentos – acabou adquirindo uma amplitude maior do que aquilo que foi pensado por mim inicialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência na escola pública hoje, no Brasil, muitas vezes representa um grande desafio que vai desde a estrutura imposta pelo sistema educacional até o dia a dia no “chão” da sala de aula, onde surgem demandas das mais variadas.

A experiência de cursar um mestrado voltado especificamente para a prática docente trouxe-me novas perspectivas através do contato com teorias que refletem acerca do trabalho do professor, uma dessas teorias é a ideia de letramento, que serviu como base para a formulação da proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada.

Refletir sobre a minha prática sob a perspectiva do letramento me permitiu observar que é necessário adotar uma visão de ensino que propicie a busca por novas formas de contextualização do processo de aprendizagem que permitam aos estudantes maiores interação, participação e apropriação dos conhecimentos construídos em sua vida escolar.

Assim, fomentar o uso social do aprendizado da língua através de processos de letramento é possibilitar, entre outros aspectos, a compreensão das relações sociais que são estabelecidas tanto na escola, quanto fora dela, ampliando o sentido daquilo que é abordado pela escola tradicional, incorporando valores que estimulam uma discussão sobre o modelo de educação que encontramos hoje em grande parte das escolas: um modelo altamente conteudista e opressor.

E foi considerando esse modelo de educação que vislumbramos atualmente nas escolas (sobretudo naquela em que atuo) que a proposta de intervenção aqui apresentada foi pensada e elaborada. Ao escolher trabalhar com jogos, o grande objetivo foi estimular a compreensão de um conteúdo através do incentivo à criatividade, à participação, ao compartilhamento e ao desenvolvimento de sua autonomia. Os jogos foram utilizados aqui como um ponto positivo para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, além de permitirem uma abordagem mais prazerosa de um aspecto que eles sempre demonstraram: grande insegurança.

Assim, adotar uma metodologia diferente daquela que os estudantes estão acostumados mostrou-se ser uma ferramenta interessante para as aulas de língua portuguesa, pois, com essa metodologia, os estudantes tiveram um aprendizado mais amplo, a partir da interação com os colegas, e perceberam a importância de organizar suas ideias além de se aproximarem do texto injuntivo de uma maneira mais leve.

Mesmo tendo que contornar diversos conflitos e lidar com a frustração de atividades planejadas que não deram certo, percebi que o trabalho com a ludicidade no Ensino Fundamental II pode fazer uma grande diferença para o processo de aprendizagem dos estudantes, sendo bem planejado e com objetivos bem definidos. O que parece ser mais necessário, então, é a escola abrir maior espaço para essa metodologia nesse segmento.

Por fim, a atividade relatada neste memorial me permitiu pensar meu fazer docente sob uma perspectiva mais humana, pensando em dar vez e voz aos estudantes. Também termino com a crença de que é possível fazer uma educação diferente, com maiores oportunidades para os estudantes das escolas públicas, mas, para isso, é necessário que olhemos de verdade para eles e enxerguemos as demandas reais que deles emanam, para aí sim fazermos um ensino de qualidade nos moldes do que é tão desejado em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. Etnografia na prática escolar. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011, v. , p. 29-40.
- _____. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Orgs). (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994, v. , p. 15-22.
- _____. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO M. A. V; CAPPELLETTI, I (Org.). Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação. 1ed.São Paulo: Olho d'Água, 1999, v. 1, p. 11-51.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BOFF, Odete; KOCH, Vanilda; MARINELLO, Adiane. Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. In. Caderno Seminal Digital, Ano 15, n. 11, V 11 (jan/jun 2009)
- GERHARDT, A. F. L. M. O letramento linguístico e o ensino de gramática da língua portuguesa no Brasil. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2.
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- _____. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Brasília: Ministério da Educação, 2005-2010.
- LEONTIEV, A. N. et al. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008
- _____, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A ; MACHADO, A . R.; BEZERRA, M. A (Orgs). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de Português deve saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of child language*, 29, 2002.

ROSA, A. No comando, a sequência injuntiva! In. DIONÍSIO, A. e BEZERRA, N. Tecendo textos, construindo experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, Leonor; FABIANI, Sylvia. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. In, Revista de Letras, n. 31, vol.(1 /2). jan /dez 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Edison Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental. Revista Motrivivência. V. 8 , n. 9, 1996.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis: Vozes, 1997

TRAVAGLIA, L. C. A superestrutura dos textos injuntivos. In. XXXIX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1992, Franca: GEL-SP/ Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, 1991. V. XXI. 1290-1297.

_____. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. Rev. Est., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.361-387, jul./dez. 2012.


_____. L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. In. Alfa, v.51, n.1, p.39-79, 2007.

_____. Um estudo textual-discursivo de verbo no português do Brasil.1991. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

_____. L. C. Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ANEXOS

Anexo 01- Atividade diagnóstica

	Coordenadoria Regional de Educação – CRE São Caetano ESCOLA MUNICIPAL PADRE NORBERTO		
	Disciplina: _____	Professor(a): _____	Data: _____
Aluno(a): _____		Turma: _____	

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Texto I

Tão bonita, a ideia da democracia! Melhor não há. Os cidadãos, educados, conscientes das suas necessidades, no exercício da sua liberdade, sem compulsões, sem enganos, escolhem por meio do voto aqueles que serão os seus representantes. Na cidade, os vereadores, no estado, os deputados estaduais, no país, os deputados federais e os senadores. Nada mais transparente. Nada mais honesto.

E os representantes do povo, dominados por um único ideal: trabalhar para o bem comum. No ato de se aceitarem como representantes do povo eles deixam de lado a sua vontade, os seus interesses privados, particulares. Tornaram-se depositários da vontade do povo. Quando pensam e agem não pensam e agem de acordo com os seus interesses. Apenas uma pergunta informa o seu pensar e o seu agir: “É do interesse do povo?”

É assim que eu quero. É assim que todo mundo quer. Como é linda a democracia quando escrita no papel! O problema é que o que está escrito não é aquilo que é vivido. O poder corrompe os ideais

Rubem Alves

Texto II



Após a leitura dos textos acima e considerando a realidade brasileira durante as eleições, redija um texto com o tema: **“O PAÍS SERIA DIFERENTE SE EU FOSSE O PRESIDENTE”**.

INSTRUÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO SEU TEXTO

- Utilize caneta de tinta azul ou preta. Textos escritos a lápis serão desconsiderados; faça um rascunho.
- Seu texto deve conter entre 15 e 20 linhas;
- Escreva com letra legível;
- Evite borrões e rasuras; isso será considerado no momento da correção.
- Evite gírias e palavras ofensivas.