



Universidade Federal do Pampa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ELIDA REGINA NOBRE RODRIGUES

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PIO XII**

Jaguarão

2015

ELIDA REGINA NOBRE RODRIGUES

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PIO XII**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Cristina Pureza Duarte Boéssio

Jaguarão

2015

ELIDA REGINA NOBRE RODRIGUES

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PIO XII**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado e aprovado em 12 de março de 2015

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Pureza Duarte Boéssio
UNIPAMPA

Prof^ª. Dr^ª. Nóris Eunice Wiener Pureza Duarte
UFPEL

Prof^ª. Dr^ª. Suzana Schwartz
UNIPAMPA

Dedico este trabalho a minha mãe Adiles, que me mostrou o caminho que eu deveria tomar; a minha filha Janis, que me impulsiona a sempre seguir caminhando, e ao meu esposo Silvio, por seguir comigo esse caminho, mesmo sem saber onde tudo isso vai dar...

AGRADECIMENTO

Aos meus pais, irmãos, tios e primos, por sempre me apoiarem e incentivarem.

A Prof^a. Dr^a. Cristina Pureza Duarte Boéssio por ter me escolhido como orientanda, sem ela esse trabalho não teria sido possível.

A Prof^a. Dr^a. Suzana Schwartz, pelas contribuições durante a banca de qualificação.

A Prof^a. Dr^a. Nóris Eunice Wiener Pureza Duarte, pelo carinho e atenção durante a oficina da intervenção.

Aos professores do Curso, pelo conhecimento compartilhado.

Às colegas da Escola Pio XII, que aceitaram esse desafio comigo.

Aos melhores professores que tive durante minha Educação Básica, por me mostrarem a alegria de compartilhar o que sabiam.

Aos piores professores que tive durante minha Educação Básica, por me incentivarem a ser professora por opção e não estar em sala de aula para apenas “garantir o meu”.

“Estuda sempre e aprende tudo o que tu puder, porque a roupa rasga e a sandália gasta. Mas o que tu aprender, isso ninguém vai poder tirar de ti”.

Meu avô, Manoel Gonçalves Nobre

RESUMO

O presente Relatório Crítico-Reflexivo descreve a Intervenção, de acordo com os pressupostos de Damiani (2012), realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII, em Jaguarão – RS, que teve como objetivo geral qualificar a gestão do ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para que os alunos aprimorassem a aprendizagem da leitura e da escrita. Para alcançar esse objetivo, fiz uso de referencial teórico e prático, que embasou as atividades e ações desenvolvidas, buscando fazer com que as professoras refletissem sobre a gestão da sua prática em sala de aula e compartilhassem seus êxitos com o grupo de colegas da escola, valorizando-as e incentivando-as a aprimorarem-se cada vez mais.

Palavras-chave: Gestão. Educação. Língua Portuguesa. Práticas educativas.

RESUMEN

El presente relato crítico-reflexivo describe la intervención de acuerdo con los conceptos de Damiani (2012), realizada en la “Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII, en Jaguarão – RS”, que tuvo como objetivo general calificar la gestión de enseñanza de Lengua Portuguesa, contribuyendo para que los alumnos perfeccionaran el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Para alcanzar ese objetivo, hice uso de referencial teórico y práctico, que dio aporte a las actividades y acciones desarrolladas, buscando hacer con que las profesoras reflexionaran sobre la gestión de su práctica en el salón de clase y compartieran sus éxitos con el grupo de compañeras de escuela, valorándolas e incentivándolas a que se perfeccionaran cada vez más.

Palabras clave : Gestión . Educación. Lengua Portuguesa . Prácticas educativas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de sistematização das ações da intervenção.....	49, 50 e 51
Figura 2 – Professoras jogando Veritek.....	74
Figura 3 – Elaboração do sanduíche pedagógico.....	77
Figura 4 – Chaveiros de corujinha.....	92
Figura 5 – Jornal produzido pela turma.....	98
Figura 6 – Livro e fichas para leitura.....	101
Figura 7 – Atividade dos alunos.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

FURG – Fundação Universidade do Rio Grande

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PB – Prova Brasil

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPI – Projeto de Pesquisa e Intervenção

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇAR	12
2 INTRODUÇÃO	13
3 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	14
3.1 O MUNICÍPIO	14
3.2 A ESCOLA	15
3.3 OS SUJEITOS DA INTERVENÇÃO	16
4 JUSTIFICATIVA	17
5 OBJETIVO	22
6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
6.1 A LEGISLAÇÃO	23
6.2 A LINGUAGEM E A LÍNGUA	26
6.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	28
6.4 A APRENDIZAGEM	33
6.5 A LEITURA	36
6.6 A ESCRITA	38
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
7.1 PRIMEIROS CONTATOS COM O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO	42
7.2 UM ALIADO INESPERADO NO PERCURSO	43
7.3 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS	44
7.4 A ANÁLISE DOS DADOS	47
8 AS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	
49	
9 CONSIDERAÇÕES.....	106
10 REFERÊNCIAS	104

1 PARA COMEÇAR

Antes de iniciar a apresentação deste relatório, creio ser importante relatar um pouco da minha trajetória e dos sentimentos que me movem a ser professora, pesquisadora e curiosa a respeito da educação.

Sou procedente do antigo curso de magistério de nível médio, iniciando a trabalhar como professora concursada da rede municipal de Jaguarão no ano de 1998, em uma escola da área rural do município, com uma turma multisseriada de 4ª e 5ª série, numa época em que eu ainda me questionava se seguiria esse caminho profissional.

Depois de um ano de trabalho, essa escola entrou em processo de extinção, por esse motivo fui enviada para a sede do município, na qual acabei cedida a uma escola estadual para trabalhar com Educação Infantil. Nesse mesmo período, ingressei no curso de graduação em Pedagogia, Séries Iniciais, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), extensão Jaguarão. O trabalho na escola estadual e a aprovação na universidade fizeram com que eu me sentisse segura para investir na carreira de professora.

No ano de 2002, me exonerei da rede municipal e permaneci as quarenta horas de trabalho semanais apenas na rede estadual, trabalhando com educação infantil e séries iniciais. Concluindo minha graduação, ingressei, no ano seguinte, no Curso de Especialização em Educação Brasileira, da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG), concluído em 2005.

Após algum tempo de trabalho, comecei a me sentir estagnada e sem perspectiva, pois o plano de carreira do magistério público estadual tem, como maior graduação, o título de especialista, que eu já possuía.

A chegada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na qual tive uma breve passagem como professora substituta, despertou em mim a vontade de me aperfeiçoar cada vez mais, participando de cursos, eventos e, até mesmo, buscar um curso de mestrado.

Em 2013, fui aprovada na seleção para o Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, tendo como anteprojeto a dificuldade dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII. Na ocasião, trabalhava com primeiro e quinto ano. Atualmente, decidi abrir mão de um turno de sala de aula e assumi a supervisão pedagógica do turno da manhã, para poder me dedicar melhor à intervenção e ter mais acesso às professoras. É o relatório dessa intervenção que passo a descrever a partir de agora.

2 INTRODUÇÃO

Ao me inscrever para o mestrado, busquei um problema da escola que pudesse ser trabalhado. Logo pensei na aprendizagem da Língua Portuguesa (LP). Com o início da pesquisa sobre o tema, pude perceber que esse é um problema encontrado não só na Escola Pio XII, mas nas escolas de uma forma geral. De acordo com Antunes (2003), a constatação de que o ensino da língua não vai bem já é de domínio comum, uma vez que a escola não estimula a formação de leitores e escritores. Com o “problema” em mãos fui estruturando a intervenção.

No início, a intervenção era apenas um projeto, por isso utilizei o termo *Projeto de Pesquisa e Intervenção Pedagógica* ou simplesmente Projeto de Pesquisa e Intervenção (PPI), amparada nos pressupostos de Damiani (2012). Para a autora, esses projetos são

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2012, p. 01).

Penso que esse referencial foi fundamental na execução da intervenção, por ser justamente o que eu objetivava, a melhoria do ensino da LP. Posteriormente, a pesquisa deixou de ser um projeto e passou a ser executada, tornando-se intervenção. A intervenção foi desenvolvida na escola em que atuo, esperando surtir

resultados mais promissores na forma de ensino das professoras e na aprendizagem dos alunos.

Iniciei com o relato da minha trajetória por acreditar que o caminho percorrido me constitui como pessoa e como profissional, pois tentei mostrar, através do meu trabalho, as inquietudes e anseios que me movem na busca por mudanças.

Em seguida, apresento o contexto da intervenção: município, escola e sujeitos. Na próxima parte, trato da justificativa, o porquê do tema escolhido, embasada em documentos da escola e em avaliações oficiais do Ministério da Educação (MEC), seguida pelo objetivo e pelos pressupostos teóricos e desmembramentos que me auxiliaram a desenvolver o trabalho.

Posteriormente, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa e intervenção, partindo dos primeiros contatos com o grupo, seguindo com a descrição, análise e avaliação da intervenção. Concluo o Relatório Crítico-Reflexivo com as considerações e os referenciais que o embasaram.

3 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

3.1 O MUNICÍPIO

A intervenção foi realizada em uma Escola Estadual no município de Jaguarão - RS, distante 380 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul; e 380 km de Montevidéu, capital do Uruguai; no extremo meridional do Brasil, fronteira com a República Oriental do Uruguai¹.

De acordo com os últimos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população jaguareense é de 27.931 habitantes, tendo a economia baseada na agricultura, pecuária e comércio, sendo reconhecido nacionalmente por seus sítios arquitetônicos bem conservados e tendo, como um

¹ Disponível em <<http://www.jaguarao.rs.gov.br>> Acesso em 03/05/2013.

dos pontos turísticos mais conhecidos, a Ponte Internacional Mauá, que liga o Brasil ao Uruguai.

Na educação, conta com dezenove escolas municipais, oito estaduais, uma particular e uma Universidade, além de escolas particulares de Educação Infantil. Uma prática corrente no município é a dos professores trabalharem nas duas instâncias – municipal e estadual – de ensino. Por um bom tempo também atuei dessa forma, até assumir, por concurso, o trabalho apenas na esfera estadual.

3.2 A ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII fica situada a poucas quadras da Ponte Internacional Mauá, na Rua Augusto Leivas, número 785, esquina com a Rua General Marques, na área Central da cidade, tendo, em suas proximidades, o quartel do exército, a Santa Casa de Caridade, o Clube Social 24 de Agosto, a Escola Municipal Padre Pagliani e variadas casas de comércio.

Desde sua fundação, o prédio já passou por diversas reformas; na atualidade, é constituído por três blocos de prédios interligados: um bloco administrativo formado pela sala da secretaria, gabinete da diretora, sala dos professores, despensa, sala de informática, sanitário para uso dos professores e uma quadra de cimento descoberta. Um segundo bloco composto pela cozinha, sanitários dos alunos (masculino e feminino), área de serviço, uma pequena sala utilizada como biblioteca e cinco salas de aula. Um terceiro bloco com duas salas de aula do Programa Mais Educação², contando, ainda, com uma pracinha que tem balanços, escorregadores e brinquedos de pneus.

O alunado é oriundo de vários bairros da cidade, e, de acordo com as fichas cadastrais, tem a predominância de filhos de pescadores. Sua fundação data de

² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em 11/01/2013.

1959, recebendo esse nome em homenagem ao Papa Pio XII. Subordinada à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), do município de Pelotas, atualmente conta com cerca de 140 alunos distribuídos entre Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, funcionando em horário integral.

O quadro de trabalhadores é composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma professora responsável pela biblioteca e pelo apoio pedagógico (somente no turno da manhã), uma orientadora pedagógica no turno da tarde, oito professoras regentes de classe (cinco nomeadas e três contratadas emergencialmente), quatro funcionários, uma secretária, uma merendeira e dois serventes, contando, ainda, com duas professoras e um professor oficinairos do Programa Mais Educação e cinco graduandos em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa que atuam dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³. Das professoras regentes de classe, quatro são graduadas em Pedagogia, duas em Letras e duas em Estudos Sociais; sete delas com Especialização em diferentes áreas da Educação.

3.3 OS SUJEITOS DA INTERVENÇÃO

A intervenção foi desenvolvida, principalmente, com a colaboração de sete professoras, regentes das turmas do 2º ao 5º ano. Digo principalmente porque, por tratar-se de uma escola pequena, todas as professoras, funcionárias e equipe diretiva acabaram sendo envolvidas em algum momento, tendo suas contribuições reconhecidas, bem como participando de várias etapas da pesquisa.

As referidas professoras têm formação em diferentes áreas: Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas com especialização em Matemática; Licenciatura em História com Especialização em Educação Ambiental; Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia.

³ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em 11/01/2013.

Quanto às professoras em setor e equipe diretiva, destaco, como um aspecto significativo, todas possuírem curso superior, com predominância da pedagogia, e especializações, concluídas ou em andamento.

O tempo de serviço de cada uma é muito variado. Temos desde professoras com mais de trinta anos de profissão, até uma professora nomeada recentemente, com pouco mais de um ano de experiência.

4 JUSTIFICATIVA

A intervenção teve sua justificativa inicial baseada na reunião de encerramento do ano letivo de 2012, em que as professoras relataram a dificuldade dos alunos em Língua Portuguesa (LP). Naquele momento, foi solicitado, pela equipe diretiva da escola, que as professoras auxiliassem a elaborar projetos ou estratégias de ensino a serem desenvolvidas em LP para superar a dificuldade dos estudantes nessa área.

O primeiro passo para buscar o embasamento da pesquisa foi analisar as atas de encerramento⁴ dos anos letivos de 2011 e 2012. Nessas atas, está demonstrado, em notas e pareceres, o desempenho dos estudantes em todos os componentes curriculares estudados. Desde 2011, a escola vem adotando, gradativamente, o parecer descritivo, em que o professor deverá descrever, por escrito, como está se dando o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Atualmente, de acordo com o disposto no Regimento Escolar da Escola Pio XII (2007), o primeiro e o segundo ano têm parecer descritivo, a partir do terceiro até o quinto ano a avaliação é feita por notas.

No ano de 2011, as turmas do 2º ao 5º ano eram avaliadas por notas. Na média geral das turmas, nesse ano, foi possível perceber um melhor aproveitamento da matemática, em torno de 4% acima da LP. No ano de 2012, em que foram consideradas as notas do 3º ao 5º ano, essa diferença aumentou, passando a quase 6%. Os estudantes estavam com melhor desempenho em matemática do que em LP.

⁴ Documentos administrativos da escola, de acesso interno, nos termos da lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Ao buscar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, pude perceber que o aproveitamento na Prova Brasil (PB)⁵ já apontava a dificuldade dos estudantes em LP. Na divulgação dos resultados do ano de 2005, a média em matemática foi superior a de LP.

Nessa primeira edição da PB, participaram 24 alunos da 4ª série da Escola Pio XII. A média obtida em LP foi de 183.47 pontos, enquanto que na matemática foi de 192.63. Dessa forma, tivemos uma diferença de 9.16 pontos.

Na segunda edição da avaliação, em 2007, participaram 20 alunos da 4ª série. Novamente houve uma média superior em Matemática, em relação à LP. A média em LP foi de 171.23 pontos, enquanto que na matemática foi de 191.13. Nesse ano, a diferença entre uma disciplina e outra subiu para 19.9 pontos.

Antes de prosseguir, creio ser oportuno relatar que, no ano de 2008, a escola passou a fazer parte do Programa de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE)⁶, programa esse que tem como objetivo orientar a escola no planejamento e desenvolvimento de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com o Programa, foi elaborado um diagnóstico da situação escolar com coleta e análise de dados a fim de direcionar os esforços para solução dos problemas encontrados.

Nessa época, de acordo com as atas das reuniões pedagógicas, o grupo docente apontou que tinha dificuldade em desenvolver o trabalho com a matemática em sala de aula – o que aparentemente é estranho, uma vez que a média em matemática na PB era maior do que em LP – dessa forma, foram pensadas estratégias para aperfeiçoar o ensino da matemática.

Na continuidade do desenvolvimento do programa, o grupo precisou elaborar vários objetivos, como: elevar o desempenho escolar dos alunos, promover a

⁵A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em 25/11/2013.

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article> Acesso em 23/11/2013.

capacitação dos professores, melhorar as práticas pedagógicas da escola (ensino e aprendizagem) e adotar estratégias de ensino diferenciadas, inovadoras e criativas.

Na execução do programa (que incluía aporte financeiro do Ministério da Educação - MEC), foram desenvolvidas estratégias para alcançar os objetivos elaborados anteriormente, como a aquisição de jogos, materiais pedagógicos, e cursos de aperfeiçoamento para as professoras.

Um dos reflexos dessas ações pode ser percebido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁷ da escola, que, no ano de 2007, era de 3.4 pontos, e, em 2009, passou para 4.1 pontos. A direção atribuiu o melhor desempenho às estratégias desenvolvidas pelo PDE.

Em 2009, a média na Prova Brasil em LP foi de 179.88, já em matemática foi de 208.87 pontos, aumentando, consideravelmente, em comparação com a média anterior, no entanto a diferença em relação à LP aumentou ainda mais. Se antes essa diferença era de 19.9 pontos, depois do PDE passou a ser de 28.99 pontos.

No ano de 2011, os instrumentos foram aplicados, mas, por motivos alheios à nossa vontade, os dados de acompanhamento da escola não chegaram ao MEC, por isso não há índice do referido ano, no entanto foi possível perceber que o desempenho em matemática continuava sendo superior ao obtido em LP, o que incomodou bastante a direção e inquietou as professoras.

Esse incômodo com o desempenho dos alunos em LP não é um problema recente, e não apenas da Escola Pio XII. De acordo com Geraldí,

há muito tempo, nas salas de aula, nas salas de professores (onde as há), nos corredores da escola, ouvidos atentos podem detectar conversas informais entre professores e alunos, que revelam uma insatisfação (em todas as áreas dos componentes curriculares) com o desempenho dos alunos: não leem e não escrevem bem; não interpretam adequadamente um problema; não extraem o relevante de um texto de história ou de geografia;

⁷ De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC), o IDEB foi criado em 2007 para verificar a qualidade da educação através do desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e avaliações oficiais, iniciando em 2005, tendo os resultados divulgados bianualmente, com metas de qualidade estabelecidas a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. Disponível em <<http://inep.gov.br/w eb/portal-ideb>> Acesso em 223/11/2013.

não utilizam com precisão conceitos científicos etc (GERALDI, 2010, p. 33 e 34).

Mas de quem é a culpa por isso acontecer? Para o autor, as culpas são distribuídas entre a escola, as aulas e os professores, que vão atribuindo o fracasso aos professores dos anos iniciais, que reclamam dos alfabetizadores, que remetem para a família, que por sua vez seria a responsável pela aprendizagem na escola, como se a criança não tivesse sido matriculada na escola para aprender!

No início do estudo, meu foco estava na aprendizagem da língua portuguesa, no entanto, no decorrer das leituras e estudos percebi, com o auxílio da minha orientadora, que o foco deveria ser no ensino, na gestão das práticas pedagógicas, e não na aprendizagem, pois, se antes, quando as professoras se sentiam desconformes com o ensino da matemática, as estratégias desenvolvidas enfocaram o ensino e tiveram o objetivo alcançado, agora poderia funcionar também. Na reunião de abertura do ano letivo de 2014, o projeto de pesquisa foi reapresentado, e todas as professoras mostraram-se engajadas e dispostas a participar, acreditando que o aprimoramento do ensino é uma das formas de melhorar a educação.

Conforme Matencio (1994), grande parte dos educadores acredita que a função da escola é a de propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma consciente e consistente os mecanismos de apropriação de conhecimentos para que, assim, atuem criticamente em seu espaço social.

Essa apropriação dos conhecimentos passa por várias esferas, não só na escola, mas é extremamente necessária nela. Atualmente, é possível perceber que os alunos possuem um acesso maior à tecnologia, com o uso de aparelhos móveis que possibilitam ligações telefônicas, filmagens, fotografias, acesso à internet, contudo, essa evolução pouco chegou à escola. De forma geral, os professores lecionam da maneira que aprenderam com seus professores, e esses, com os que os precederam, num círculo vicioso dificilmente quebrado.

Durante uma reunião pedagógica na escola, ocorrida no primeiro bimestre letivo de 2014, aproveitei para realizar um breve diagnóstico sobre em que

consistiria o ensino de LP. As professoras, quase que na sua totalidade, fizeram alusão às regras gramaticais, que, para Antunes (2003), são orientações de como usar as unidades da língua para que se produzam determinados efeitos. Para a autora, a questão que se coloca para o professor não é a de ensinar ou não ensinar regras de gramática, mas quais regras ensinar e em que perspectiva ensinar.

Como professora atuante do ensino fundamental, também me coloco nesse dilema das professoras, que nasce na percepção de que o ensino da LP não está pautado somente na gramática, mas, principalmente, no texto e em tudo que envolve a sua leitura e construção. No entanto, como trabalhar de forma diferente? A insegurança e o medo me atingem na hora de decidir o que trabalhar, de experimentar algo novo, sentimentos explicados por Antunes, ao colocar que

o professor parece estar acostumado a esperar que lhe digam o que ele tem que fazer. Como a tradição era seguir a risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor “aprendeu” a não “criar”, a não “inventar” seus programas de aula. O conhecimento que ele “passava” e “repassava” era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio. Nesse contexto, de fato, o que sobressai é um professor “transmissor de conhecimento”, mais precisamente de “conteúdos”. Daí a concepção estreita de alguns que a principal tarefa do professor é *dar aula*, isto é, *dar o curso* que é o cerne da profissão. O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende. (ANTUNES, 2003, p. 108)

É buscando esse professor pesquisador, reflexivo, que aprende e reaprende com seus alunos e colegas que a intervenção foi desenvolvida, na esperança de que as professoras refletissem sobre sua prática, reconstruíssem sua forma de estar em aula, a forma de gerir suas práticas educativas, amparadas em suas experiências da prática e no subsídio proposto pela universidade através do curso de Mestrado Profissional em Educação, pois, com a melhora do ensino, esperamos contribuir para o aprimoramento da aprendizagem, da leitura e da escrita dos alunos, auxiliando não só a comunidade da escola, como também outras instituições que possam ter interesse em aprimorar a forma de ensinar de seus professores a partir da leitura deste Relatório Crítico-Reflexivo.

5 OBJETIVO

Qualificar a gestão do ensino de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII, contribuindo para que os alunos aprimorem a aprendizagem da leitura e da escrita.

5.1 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as práticas de LP desenvolvidas na escola;
- Oportunizar momentos de formação teórica às professoras;
- Oportunizar espaços de compartilhamento de práticas consideradas bem sucedidas pelas professoras;
- Descrever e analisar as práticas apresentadas;
- Avaliar as ações interventivas realizadas.

6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com o intuito de orientar os pensamentos, e o desenvolvimento da intervenção, organizei o referencial teórico em seis partes: legislação; a linguagem e a língua; o ensino da LP; a aprendizagem; a leitura e, finalizando, a escrita.

Na primeira parte, dedicada à legislação, o site do MEC foi constantemente utilizado, por conter as leis e orientações que norteiam o Ensino Fundamental no Brasil, assim como Demo (1997 e 2008), Kleiman (2008) e Antunes (2003).

Para conceituar linguagem e língua utilizei autores como Duarte (2011), Geraldi (2010), Matencio (1994) e Ziberman e Rösing (2009).

No ensino da LP, na aprendizagem, leitura e escrita continuo contando com os pressupostos de Duarte, Geraldi e Antunes, vindo a somar aos teóricos as contribuições de Rios (2011), Neves e Damiani (2006) e Alves (2004). Utilizo também os pressupostos de Paro (2010), que permeiam esta intervenção com o referencial sobre gestão.

6.1 A LEGISLAÇÃO

No site do MEC⁸, acerca da legislação que rege a educação brasileira, está posto que a Secretaria de Educação Básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, “é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, que se encontra atualmente em discussão no Congresso Nacional. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste Relatório, abordo apenas alguns aspectos da LDB, fazendo uso dos comentários de Pedro Demo (1997) e uma pequena introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), com ênfase na língua portuguesa, através dos pressupostos das autoras Angela Kleiman (2008) e Irlandé Antunes (2003), por entender que uma explanação pormenorizada de toda a legislação pertinente à Educação Básica não se enquadra em um trabalho de pesquisa e intervenção, e sim, em um trabalho de mestrado acadêmico.

Início com alguns aspectos da LDB (BRASIL, 1996), que, em linhas gerais, propõe que o objetivo maior do ensino fundamental é o de propiciar a todos a formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, buscando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810 Acesso em 23/11/2013.

De acordo com Demo (1997), a LDB apresenta aspectos bem avançados em comparação às leis educacionais brasileiras de anos anteriores, no entanto, ainda ficaram muitos ranços da legislação que a antecedeu e pontos que foram incluídos ou omitidos para atender interesses de grupos específicos. Como em quase toda a legislação brasileira, a LDB enumera vários objetivos e metas a serem atingidos pela educação nacional, no entanto é perceptível que há uma grande distância entre o que é proposto e o que efetivamente é feito nas escolas. Um dos avanços apontados pelo autor diz respeito à formação dos profissionais da educação, a consideração de que a formação inicial e contínua é fundamental. Para ele somente o professor que aprende bem e continuamente é capaz de fazer o aluno aprender.

Na visão de Kleiman (2008), a formação do professor, especialmente o alfabetizador e o de língua materna, é de suma importância. Para ela, houve, no Brasil, nos últimos quinze anos, uma grande produção de documentos governamentais, como leis, normas e preceitos, destinados a regular e melhorar o ensino fundamental e médio no país na perspectiva das práticas de letramento⁹, como as avaliações (de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos), a produção de textos (como testes, guias e parâmetros) e as mudanças no sistema educacional, que se, por um lado, buscam a melhoria da educação, por outro, desestruturam a confiança dos professores em sua prática, como afirma a autora,

as mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna (...). De fato, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (1999, 2001, 2006), o estabelecimento de um sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD, 1997); as diversas avaliações dos alunos das escolas públicas (SAEB, 1997; ENEM, 1999), a obrigatoriedade de curso universitário para professores (Lei de Diretrizes e Bases no 9.394/96); o exame nacional de egressos dos cursos universitários (Provão (1996-2003) e ENAD, 2004), que trazem novas exigências e deveres sem os concomitantes direitos, contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais (KLEIMAN, 2008, p. 488).

⁹ Para Kleiman (1990, p. 03), o processo de letramento é constituído por “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”, segundo a qual a leitura e a escrita realizada pelos alunos é orientada não apenas pelo processo de escolarização, mas também pela experiência prévia e/ou exterior à escola. (MATENCIO, 1994, p. 18)

Percebemos que as leis que deveriam auxiliar os professores no ambiente escolar os desestabilizam e desestimulam, pois

uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam (cf. SOARES, 1997). Acontece, assim, que, previsivelmente, a leitura desses documentos oficiais cuja linguagem não entendem (cf. BORGES DA SILVA, 2003, 2005) e de livros didáticos informados por teorias que desconhecem provoca em muitos deles sentimentos de impotência e frustração (KLEIMAN, 2008, p. 488).

A autora atribui o desconhecimento dos professores a respeito dos programas e teorias ao fato de que a maioria deles é discutida e ensinada nos grandes centros universitários, distante dos locais de formação da maioria dos professores do ensino público.

Continuando o estudo da legislação, chego aos PCN (BRASIL, 1997), que foram elaborados como ponto de partida para o trabalho docente, servindo como uma orientação quanto ao cotidiano escolar e aos principais conteúdos a serem trabalhados, ressaltando que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem, e não apenas como transmissão de conhecimentos. Originalmente eram publicações divididas em seis volumes com as áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e mais três volumes que compunham os temas transversais, o primeiro deles explicava o porquê de se trabalhar com temas transversais, o segundo tratava da pluralidade cultural e o terceiro sobre meio ambiente e saúde. Hoje em dia todas essas publicações estão disponíveis no site do MEC como arquivos individuais, com acesso facilitado a todos.

No documento de introdução aos PCN (BRASIL, 1997), eles são definidos como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País, buscando ser uma proposta flexível para currículos e programas, não configurando um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, mas propondo a

organização do sistema educacional do País, a fim de que fossem respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que permeiam a sociedade brasileira tão diversificada. Nos parâmetros, aparece, também, a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores como um dos fatores essenciais para a qualificação do ensino e da aprendizagem brasileira.

Na visão de Kleiman, os PCN prescrevem, mesmo que indiretamente, as ações do professor, ao passo que,

podemos inferir, da lista de objetivos e de conteúdos arrolados nos PCN, o que o professor de português tem de saber para poder desenvolver no aluno as capacidades, atitudes e procedimentos de uso da linguagem que o documento considera desejáveis (KLEIMAN, 2008, p. 494).

Para Antunes (2003), os PCN definem o domínio da língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social, uma vez que,

em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes (ANTUNES, 2003, p. 21).

Amparada nessa concepção de Antunes (2003) guiei este trabalho na direção dos dois grandes eixos elencados por ela, dialogando com autores que possuem pensamentos semelhantes no que concerne à linguagem e à língua, ao ensino da LP, à aprendizagem, à leitura e à escrita.

6.2 A LINGUAGEM E A LÍNGUA

A linguagem passou, no decorrer das décadas, por várias definições, funções e usos. Na concepção dos PCN, de acordo com Duarte (2011, p.130), a linguagem é

um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, "... nessa perspectiva o homem se constitui como sujeito pela linguagem e é através dela que ele interage com o outro e com sua própria circunstância" (DUARTE, 2011, p. 130).

Na mesma perspectiva de Duarte (2011), Geraldi (2010) acrescenta que

a linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque, é através dela, que estas posições se tornam públicas (GERALDI, 2010, p. 34).

Para o autor, o sujeito se posiciona através da linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento intelectual de toda e qualquer pessoa. No tocante à língua, Duarte (2011) explica que os PCN apresentam a língua como um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Para a autora, a língua é viva, constitui a história e se constitui nela, em um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação social dos locutores; a língua é entendida como discurso, fundamentada no texto como sua expressão verbal.

Em Ziberman e Rösing (2009), Fiorin aponta diferentes teorias a respeito da língua e da linguagem. Assinala que, para Bakhtin,

o papel central da linguagem é o de comunicação (1992, p. 289). Segundo o filósofo russo, as teorias linguísticas do século XX relegaram essa função a segundo plano, o que teve importantes consequências teóricas. É preciso entender, com clareza essa formulação bakhtiniana, já que é um lugar-comum afirmar que as correntes linguísticas do século passado podem dividir-se em dois grandes grupos: as que consideram que a linguagem serve primordialmente para a expressão e aquelas que julgam que, primacialmente, ela se destina à comunicação (...). Independentemente das diferenças entre os teóricos que dão à expressão um papel central, todos eles pensam a língua como manifestação do universo individual do enunciador. Por essa razão, ela é resultado da necessidade que o indivíduo tem de exprimir-se, de exteriorizar-se. Sua essência é, pois, a criatividade dos indivíduos ou, como dizia Chomsky, a capacidade de construir frases nunca antes produzidas (FIORIN, 1971 p. 29-30 apud ZIBERMAN e RÖSING, 2009, p. 41-42).

Independente do conceito, o que fica é a função primordial da linguagem, que é a comunicação. Matencio (1994) postula que, “Na teoria de Vygotsky a linguagem tem duas funções, a comunicação externa com os seres humanos e a manipulação interna dos pensamentos” (MATENCIO, 1994, p.74). Dessa forma, a expressão, a comunicação dos pensamentos e sentimentos vem a ser uma das principais razões da língua e da linguagem, mas, tão importante quanto estar a par das diversas concepções, é saber como ensinar essa língua, que vem a ser o cerne desta pesquisa, uma vez que busquei qualificar o ensino da língua portuguesa na minha escola.

6.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino, por si só, pode ter muitas concepções. Para Rios (2001), “é importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2001, p. 52). Por intermédio do gesto de ensinar, o professor proporciona aos alunos, num exercício de mediação, um encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Como já mencionado, no decorrer do processo de pesquisa percebemos que o foco da intervenção deveria se dar no ensino da LP, na gestão da forma como os professores interagem em sala de aula com seus alunos. Paro (2010) compara a gestão a uma empresa, em que todos têm suas atribuições e cada uma delas é de suma importância,

isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Essa busca mencionada pelo autor relaciona-se ao alcance de um fim em comum. Acredito que a finalidade do ensino é fazer com que o aluno aprenda. Para entender melhor a atual situação do ensino no País creio ser pertinente relembrar como se deu esse processo. Conforme Duarte (2011), o ensino da LP no Brasil teve seu início com os padres jesuítas que chegaram ao país logo após o descobrimento para catequizarem os índios, inculcarem a fé cristã e os costumes de Portugal. Para isso, fundaram colégios em algumas capitanias onde ensinavam latim, filosofia, teologia dogmática e moral, matemática elementar e inculcavam o gosto pelas línguas portuguesa, espanhola, latina e brasileira ou tupi. Algumas décadas mais tarde, começaram as primeiras tentativas de sistematização da língua, com a publicação de gramáticas ou cartilhas, tentando aproximar a LP do modelo latino, com demasiada atenção à sintaxe, à concordância e à regência.

A autora expõe que, tempos mais tarde, o ensino passou por reformas, que buscavam modificar a forma de ensinar. Ao invés de ser centrado na fé, como o estruturado pelos jesuítas, passou a ser organizado para servir aos interesses do Estado. O ensino da LP passou a ser obrigatório nas escolas oficiais. Ensinava-se para quem já sabia a língua, para quem tinha contato com a literatura clássica, através de contos, fábulas, romances, histórias entre outros. Até o final do Império, o ensino da LP se dava através da Retórica, da Poética e da Gramática, evoluindo, gradativamente, até ser criado por decreto imperial, em 1871, o cargo de professor de português, “Essa mudança de denominação, entretanto, restringiu-se apenas ao nome da disciplina, uma vez que, até os anos 40 do século XX, o objeto de estudo permaneceu centrado na gramática, na retórica e na poética” (DUARTE, 2011, p. 52 e 53).

Ainda de acordo com Duarte (2011), nas primeiras décadas do século XX ainda não havia cursos de formação de professores, que só surgiram a partir dos anos 30. A autora cita Soares (2000), ao colocar que os conhecimentos eram repassados por autodidatas da língua e de sua literatura, médicos, engenheiros, advogados, que mesmo exercendo sua profissão, dedicavam-se também a ensinar. A partir dos anos 50, começam a ocorrer modificações nas condições de ensino e aprendizagem do Português, devido a pesquisas e estudos realizados no campo da

educação. Com isso, surgem novas abordagens pedagógicas; o professor passa do então detentor para mediador do conhecimento.

Duarte (2011) relata as divergências em torno da nomenclatura a ser usada na área, até a publicação, em 1959 da Nomenclatura Gramatical Brasileira – a NBG – que se encontra em vigor até os dias atuais, resultando da influência de fatores externos (entrada na escola de classes sociais que até então não tinham tido acesso a ela) e internos (a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação), recebendo, na escola, o nome de “Comunicação e Expressão”, sendo centrada em um eixo de três elementos: falante, ouvinte e assunto. Cria-se um ensino da língua como um código virtual, que cala a voz do aluno, considerando “errada” sua forma de expressar-se e tentando substituí-la pela proposta “certa” da escola.

As mudanças políticas em curso no País, nessa época, podem ser perceptíveis na escola, no momento em que

surgem os livros didáticos no lugar das antologias e, com esses, os manuais do professor, com respostas prontas (...). A ênfase recai em textos jornalísticos e publicitários em detrimento do literário, em charges e histórias em quadrinhos. Essa “parafernália didática”, no dizer de Geraldi (1997, p.93), instaurou, na classe docente, a insegurança e, incapazes de dar conta das propostas inovadoras, os professores viam-se diante do crucial dilema – o que ensinar? (DUARTE, 2011, p. 56).

Do ponto de vista de Duarte (2011), é possível perceber o dilema dos professores sobre o que ensinar, pois a antiga forma de trabalho já não era mais considerada “certa”, mas então qual seria? Um possível direcionamento ao texto surge como solução, “Diante do caos que se estabelecera no ensino, o governo decidiu, no final da década de 70, incluir a redação nos concursos vestibulares como solução para minimizar a crise instalada” (DUARTE, 2011, p. 56). O que não funcionou, só fez proliferar os cursinhos e manuais que ensinavam a escrever textos.

O que derivou dessa época foi a percepção de que seria possível ensinar a língua portuguesa através de textos. O que é defendido por Antunes (2003), que critica o ensino centrado na gramática, pois

se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos (ANTUNES, 2003, p. 17).

Para a autora, o ensino excessivamente centrado na gramática salienta ainda mais problemas antigos da LP como

o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência de repetência e da evasão escolar (ANTUNES, 2003, p. 20).

De acordo com Antunes (2003), há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, às suas funções e às suas limitações, equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com “encontros de pessoas em atividades de linguagem” e, menos ainda, com “encontros de interação”, em que as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida de sua comunidade.

Ela chega a tachar essas aulas como irrelevantes, excêntricas, em que se perde muito tempo com coisas inconsistentes, fora do uso comum da língua, pois a gramática de uma língua é muito mais do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja. Uma curiosidade levantada por ela é a de que os professores, e também os pais dos alunos, não se interessam pelo estudo da “gramática” e pelo estudo do vocabulário na mesma medida, quase nunca se vê uma reclamação em torno do pouco esforço que se faz nas aulas de português para que os alunos ampliem seu vocabulário, ampliem suas opções de dizer as coisas, saibam dizer o mesmo de outro jeito. A obsessão pela gramática só deixa pais e professores enxergarem apenas numa única direção: a da nomenclatura gramatical. Para eles, é esse o ponto central, ou seja, a única coisa que tem visibilidade na escola.

Acredito que o ensino da gramática tem sua importância, no entanto não deve ser o único norte da aula de português. A teoria não pode ser um fim em si, mas o meio para se alcançar um objetivo, pois

se entendermos a gramática como uma teoria, com suas falhas e suas vantagens, o ensino da gramática teria o mesmo sentido que tem o ensino da teoria física, ou das teorias sociológicas que tentam descrever/explicar o funcionamento da sociedade. Desliza-se facilmente da descrição para a prescrição, perigo constante na área das ciências sociais. Enquanto as ciências físicas e exatas apresentam suas descrições/explicações e fazem concluir que o mundo *é assim e não de outra forma (...)* as ciências sociais podem cair num prescritivismo atroz. É o que normalmente acontece com os conhecimentos gramaticais: a descrição de uma estrutura linguística de um certo momento da história da língua – por exemplo, de que uma oração normalmente se compõe de sujeito e predicado – extrai-se que toda a oração deve ter *sujeito e predicado* (GERALDI, 2010, p. 184).

De acordo com o autor, um momento “vivido” pela língua não pode ser tomado como um exemplo a ser seguido para sempre. Penso que a LP está em constante modificação; uma regra possivelmente tem ou terá uma exceção, tudo dependendo do tempo em que é utilizada.

Contraopondo-se ao excesso teórico, Antunes (2003) propõe que, em termos muito gerais, as aulas de português sejam aulas de falar, ouvir, ler e escrever textos, dentro de uma distribuição e complexidade gradativas, uma vez que o objetivo primordial do ensino de português deve ser “a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, p.122).

Efetivamente, Geraldi também aponta a forma como está se dando o ensino da LP como “perda de tempo”, uma vez que,

mesmo propostas bem intencionadas de ensino gramatical acabam por cair no normativismo (...), pessoalmente considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável. Em seu lugar, há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos

expressivos postos a funcionar nos discursos/textos (GERALDI, 2010, p. 186).

Assim, temos a tarefa do ensino da LP como fundamental para aquisição do conhecimento, como forma de reflexão e de desenvolvimento do convívio com diferentes textos e recursos expressivos, para que a aprendizagem possa acontecer de forma mais coerente e prazerosa.

6.4 A APRENDIZAGEM

Introduzo a ideia da aprendizagem com um pensamento de Rubem Alves (2004) que coloca a aprendizagem como algo prazeroso, como utilizar um brinquedo desafiador, pois

brinquedo, pra ser brinquedo, tem de ser um desafio. Um brinquedo é um objeto que, olhando para mim, me diz: "Veja se você pode comigo!" (...) Qualquer coisa pode ser um brinquedo. Não é preciso que seja comprado em lojas (...). A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafios, ela fica preguiçosa e emburrecida. Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado! A natureza desafia: "Veja se você me decifra"! E aí os olhos e a inteligência do cientista se põem a trabalhar para decifrar o enigma (ALVES, 2004, p. 39-40).

Acredito que, para ocorrer a aprendizagem, é preciso existir o desafio, é preciso existir a curiosidade, como acontece com a criança ao manusear um brinquedo novo, que testa, vira, experimenta, até conseguir o resultado que considera proveitoso.

Para conceituar a aprendizagem, trago os pressupostos de Neves e Damiani (2006) que fazem uma incursão pela teoria de Vygotsky e das principais teorias da aprendizagem. Elas apontam que Vygotsky tinha pensamentos que se contrapunham às ideias vigentes em sua época, que eram o inatismo e o empirismo,

Para as autoras, na concepção inatista, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo, o desenvolvimento e aprendizagem

se confundem e ocorrem simultaneamente. Essa teoria sustenta que as pessoas carregam certas aptidões, habilidades, conhecimentos em sua bagagem hereditária. No nascimento já está determinado quem é ou não é inteligente, alguns nascem para aprender e outros para fracassar, e o educador deve interferir o mínimo possível, apenas trazendo o saber à consciência e organizando-o. Resumindo, o estudante aprende por si mesmo.

Já os empiristas acreditavam que as informações se transformam em conhecimento quando passam a fazer parte do hábito de uma pessoa. Os conhecimentos são absorvidos como uma esponja retém o líquido e podem ser rearranjados quando outros conteúdos mais complexos aparecem. A mente humana é definida como uma tabula rasa, um espaço vazio a ser preenchido. Nessa concepção, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Igualmente, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. Ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência, ou seja, a aprendizagem é identificada com condicionamento. Nessa visão,

o processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informações e do seu armazenamento na memória. O modelo de ensino é fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas (...). O aluno é um recipiente vazio onde é necessário "despejar" o conhecimento (DARSIE, 1999 apud NEVES E DAMIANI, 2006, p. 2 e 3).

Uma crítica corrente a essa teoria é a de que não basta acumular informações para aprender. Se assim fosse, os professores "conteudistas" teriam sempre êxito com seus estudantes.

Neves e Damiani (2006) fazem uso das reflexões de Becker (1993), para elencar uma terceira concepção epistemológica que, para elas, supera as anteriores. É a denominada interacionismo, construtivismo ou dialética. Para esse estudioso, é possível aproximar autores como Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Luria, Baktin e Freinet, porque todos eles têm um ponto em comum: a ação do sujeito, tratada frequentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do

processo de aprendizagem. Utilizam também os pressupostos de Darsie (1999), que “afirma que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio” (DARSIE, 1999 apud NEVES E DAMIANI, 2006, p. 5).

Dessa forma, a aprendizagem é tida como construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações, ou seja, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a importância do meio social. Por isso elas somam a contribuição de Vygotsky às concepções já trabalhadas, pois,

na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere (...), como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (NEVES E DAMIANI, 2006, p. 8).

O processo de aprendizagem se dá pela relação do aprendiz com o meio, o ambiente familiar, social, professores, colegas e o próprio conteúdo a ser trabalhado. Quanto ao "professor vygotskyano", elas citam Freitas (2000) para explicar que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por entender que

o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. (...) O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VIGOTSKY, 1984, p.97 apud ZANELLA, 1994, p. 98).

Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Neves e Damiani acreditam que Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis dos processos de ensino e de aprendizagem.

6.5 A LEITURA

A leitura permeia o ambiente dos indivíduos, de uma forma ou de outra, desde o momento em que nascem. No entanto, não é facultado a todos o direito de pertencer ao “mundo letrado”. O número de pessoas que não se apropria da leitura em nosso país ainda é muito alto. Estar na escola não significa, em muitos casos, aprender a ler.

Geraldi (2010) aponta que ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada; ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado; ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Nessa visão, ler seria desconstruir o que está posto, para reconstruir com o entendimento do lido. Acredito que essa capacidade não está sendo trabalhada a contento nas escolas.

As causas para não desenvolver esse tipo de trabalho são diversas e algumas até já foram mencionadas anteriormente. A visão de leitura associada ao prazer, ao deleite, tem passado longe das salas de aula; a prática e os conteúdos escolares a relegam ao final da aula, “se sobrar tempo”.

Antunes (2003) acompanha a mesma perspectiva de Alves (2010) na medida que coloca a leitura como uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, que possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler, para admirar, para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito

bonito de dizer literariamente as coisas, sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior.

O que geralmente ocorre na escola é que essa leitura prazerosa vai sendo substituída *pela leitura obrigatória*, em que o próprio nome da atividade vem carregado de simbolismos, possivelmente levando o aluno a relacionar obrigação com chateação, ou outra coisa desinteressante. O aluno é obrigado a ler para fazer relatos, resumos, interpretações, como posto por Geraldí que,

na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema, lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem. (GERALDI, 2010, p. 142)

Dessa forma, toda a beleza da leitura acaba por se perder no meio da obrigação. O que deveria instigar e atiçar a curiosidade do aluno acaba virando apenas exercício, chato e maçante.

É fato corrente vincular a leitura à boa escrita; quem lê mais, teria condições de escrever melhor. Retomando Antunes (2003), temos que entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de intercomplementaridade, uma supõe a outra, nos dois sentidos. Qualquer atividade de escrita deveria ser convertida em atividade de leitura, para que os alunos pudessem vivenciar essa dimensão de interdependência existente entre a atividade de escrever e a atividade de ler e compreender.

Acredito que a leitura é o primeiro passo para o desenvolvimento da escrita, aqueles que ainda não leem, ou que não dominam a leitura com desenvoltura, ao ouvirem a leitura de um bom livro, feita por um leitor fluente, ou de algo que lhe chame o interesse, possivelmente despertarão para a vontade de escrever.

6.6 A ESCRITA

A escrita teve seu surgimento a partir da necessidade do homem primitivo de registrar acontecimentos. Para isso, ele começou a gravar imagens nas paredes das cavernas. Durante milhares de anos os homens sentiram a necessidade de registrar as informações e construíram progressivamente sistemas de representação, que serviram também para guardar os registros de contas e trocas comerciais. Assim, a escrita tornou-se um instrumento de valor inestimável para a difusão de ideias e informações, no entanto, foi só na Antiga Mesopotâmia, há cerca de seis mil anos, que se desenvolveu a escrita ideográfica, um dos inventos na progressão até a escrita alfabética, agora usada mundialmente¹⁰.

Para Matencio, a escrita é uma atividade que envolve a visão, sendo muito mais precisa que a fala, uma vez que

a escrita é representada por marcas em um espaço. É uma atividade percebida pela visão, possuindo, ainda, maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala, pois há a necessidade de que as indicações para a boa compreensão do texto baseiam-se unicamente na expressão escrita. Nesse sentido, o interlocutor é relativamente livre para desenvolver o processo de leitura/escrita com a rapidez que deseja (MATENCIO, 1994, p. 27).

Na escrita, o interlocutor trava um “diálogo” consigo mesmo, teoricamente, tendo o tempo para escrever e reescrever, pensar e repensar sobre o que escreve diferente da fala, em que o que foi falado não pode mais ser mudado.

Para Geraldi (2010), a escrita exige que o sujeito se exponha, pois

escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação (...) um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu

¹⁰ Disponível em http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/e1_assuntos_a1.html (Acesso em 19/04/14)

estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2010, p. 98 e 99).

Dessa forma, a escrita transforma-se em obrigação, assim como a leitura, citada anteriormente. A escrita precisa ser prazerosa. Nela o sujeito se expõe, resultando numa criação. Algumas pessoas têm facilidade nesse processo; para outras ele se revela de forma penosa, dolorosa até.

Segundo Geraldi (2010), aprender a escrever traz consigo suas dificuldades específicas. Não é só um processo simples de transcrever a fala para a escrita ou traduzir as palavras faladas em signos escritos. Escrever difere do falar em muitos aspectos; os objetos referidos não estão presentes, a situação concreta não existe, há todos os aspectos de emoção e de entonação. No processo de falar, a atenção do falante está concentrada naquilo que está falando e não nas estruturas gramaticais ou recursos mobilizados para falar. O principal problema da escrita é fazer com que o autor torne-se consciente de seus próprios atos; escrever significa conscientizar-se da sua própria fala.

Creio que cabe aos professores a tarefa de ensinar a escrita, de despertar uma vontade tão grande nos alunos de vivenciarem as experiências que tiveram em um passeio ou outra vivência, que, para eles, colocar no papel esse sentimento se torna fundamental.

Para Geraldi (2010, p. 98 e 99), “o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz”.

O autor considera que o processo do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo não pode ser ensinado diretamente, precisa do contexto social, das formas sociais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos processos de mediação. O autor utiliza os pressupostos de Vygotsky e o conceito já mencionado de ZDP, pois parte

do já conquistado para chegar a outros aspectos, dessa forma “Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor que se torna assim um coautor de textos dos seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos” (GERALDI, 2010, p. 169 e 170).

O trabalho em conjunto de professor/aluno é a base para uma boa escrita. O professor precisa ser um mediador na construção do trabalho e hipóteses do aluno com o texto. Como diz Antunes (2003, p. 44), “A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação entre duas ou mais pessoas”.

Não existe um jeito “certo” de escrever; cada pessoa desenvolve sua forma pessoal, suas estratégias. A única coisa que é certa é que, sem o texto, a língua perde sua razão de existir.

Partindo dos pressupostos teóricos que me auxiliaram a conceituar ou aproximar da prática da sala de aula a legislação, a linguagem e a língua, o ensino da LP, a aprendizagem, a leitura e a escrita, passo para os procedimentos metodológicos utilizados para colocar em prática a intervenção.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O mestrado profissional da UNIPAMPA tem como requisito a intervenção dos mestrandos em sua realidade de atuação; o mestrando é o principal agente das modificações esperadas. De acordo com Damiani, nas

pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho (DAMIANI, 2012, p. 07).

Para a intervenção ter validade como estudo científico, precisa ter rigorosidade na redação do relatório, permitindo ao leitor reconhecer “suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo,

para que elas não sejam confundidas com relatos de experiências pedagógicas” (DAMIANI, 2012, p. 07).

A autora salienta ainda que, para fazer jus a esse tipo de pesquisa, a intervenção “deve incluir seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção” (DAMIANI, 2012, p. 07).

Assim, os procedimentos metodológicos compõem o cerne da intervenção, uma vez que a investigação e a avaliação da intervenção devem “ocupar um lugar destacado no relatório. É esse componente, como já foi afirmado, que permite ao leitor ter clareza de que as intervenções são, efetivamente, investigações” (DAMIANI, 2012, p. 08). Dessa forma, este trabalho possui a característica de projeto do tipo intervenção, pois foi desenvolvido no meu ambiente de atuação profissional, onde tive que pensar e olhar cientificamente para o tema do ensino da LP.

Para desenvolver a intervenção com o rigor teórico mencionado, utilizei os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), para embasar a abordagem de investigação, que possui um viés qualitativo. Assim como a proposta de Damiani (2012), a teoria dos autores possui algumas especificidades que a caracterizam como investigação qualitativa: 1) O ambiente da escola foi a principal fonte de coleta de dados; 2) Os dados recolhidos foram traduzidos em palavras, não em números; 3) O enfoque estava no processo; e o que considero como mais importante: 4) Como os professores desenvolveram sua prática.

Elenquei, como mais importante, o item sobre a forma como os professores desenvolveram sua prática por acreditar que estaria nesse ponto a possibilidade de modificar a realidade do ensino da LP na escola, pois as professoras são as agentes reais das mudanças.

7.1 PRIMEIROS CONTATOS COM O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO

Em março de 2013, na primeira reunião pedagógica da escola, após as deliberações da Direção e assuntos gerais, tive o primeiro contato, como mestranda da UNIPAMPA, com o grupo de professoras e funcionárias. Na ocasião, relatei do que trataria o projeto de pesquisa, salientando que este teve seu surgimento inspirado em nossa última reunião do ano de 2012.

Nessa oportunidade, pude perceber, por parte das professoras, uma certa desesperança. Seus rostos e feições passavam a ideia de que seus pensamentos giravam em torno de algo como: “só teremos mais trabalho e nenhum resultado”, “entrou para a universidade e acha que tudo que fazemos está errado”, “nada do que ela fizer vai mudar nossa realidade...”. Naquele momento, eu ainda não possuía uma visão geral do trabalho, e dos desdobramentos que poderiam surgir dali; tinha apenas a ideia de melhorar o aproveitamento dos alunos em LP.

A reação das professoras me fez pensar no quanto os cursos de formação, oferecidos pela CRE, não levam em conta a experiência acumulada que elas trazem. Um fato muito corriqueiro é apresentarem experiências de outras regiões como exemplo de práticas a serem seguidas, no entanto são trabalhos que as professoras daqui já desenvolvem, mas que não são divulgados.

Em vista disso, penso ser importante perceber como as professoras desenvolvem sua prática. Por estar inserida no ambiente da pesquisa, é possível perceber a beleza das experiências realizadas em sala de aula.

Ao pensar nas estratégias de diagnóstico e intervenção, levei em conta os comentários das colegas a respeito das pesquisas universitárias, em que as graduandas fazem uma única observação isolada em sala de aula e depois criticam a prática observada diante de seus colegas na universidade como exemplo do que

não deve ser feito. Essa atitude me levou a pensar no que não deveria ser feito. E, além disso, a valorizar o trabalho realizado.

Para Demo (2008), valorizar o docente é a estratégia mais promissora de melhorar a aprendizagem escolar, mas nunca deve ser vista como estratégia única ou isolada. Uma das ações previstas para essa valorização será a disseminação das práticas exitosas realizadas em aula.

Zeichner & Diniz-Pereira, em Damiani (2012), fazem a defesa das investigações de professores acerca de suas próprias práticas, salientando seu potencial para produção de conhecimento e promoção de transformação social. Esses autores entendem que os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar, diretamente, a prática de outros profissionais e fornecerem subsídios para políticas educacionais.

7.2 UM ALIADO INESPERADO NO PERCURSO

No início do relato dos procedimentos metodológicos, já havia mencionado no primeiro contato com as professoras como grupo de pesquisa, o aparente “desânimo” geral que dominou o encontro. No entanto, no decorrer do ano letivo, a escola passou a participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹¹. Esse programa veio me “auxiliar” de certa forma no projeto de pesquisa, já atuando como um momento de intervenção, uma vez que coloca a leitura no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, estimulando as professoras a incluírem em sua rotina livros de história com contos, crônicas, poemas, textos científicos e mais uma gama de diferentes gêneros.

Os encontros de formação do PNAIC começaram de forma tímida e um pouco “a contragosto” pelas professoras, que, aos poucos, foram deixando a contrariedade de lado e participando desses momentos de troca de experiências e aprendizagem

¹¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>, acesso em 21/04/14.

de forma mais prazerosa e entusiasmada. Acredito que um fator que pode ter contribuído para o êxito dos encontros, além da competência da formadora, tenha sido o fato desta ser, por outro vínculo, ligada à UNIPAMPA, diminuindo as desconfianças com a instituição, desconfianças essas que começaram a aparecer logo no início do estabelecimento da instituição no município.

Nos primeiros trabalhos de campo solicitados pelos professores da universidade aos alunos, ocorreu uma ida desenfreada às escolas, que prontamente abriram suas portas para observações das aulas, acompanhamento de atividades, análise de trabalhos... E toda uma gama de atividades pedagógicas. No entanto, os graduandos, além de não darem retorno do trabalho feito, ainda relatavam em público, nas suas turmas, como citado anteriormente, situações descontextualizadas e atemporais como práticas corriqueiras. Na maioria das vezes, todo trabalho realizado em sala de aula pelos professores das escolas era tido como errado.

Diante desse fato, as escolas começaram a ter restrições em abrirem suas portas à pesquisa universitária, situação que até hoje, quase uma década depois da instalação da UNIPAMPA em Jaguarão, continua gerando desconfiança e receio aos professores, mesmo com todo cuidado e orientação que, acredito, os mestres e doutores passam aos graduandos ao solicitarem tais atividades.

Mas voltando à influência do PNAIC na intervenção, acredito que aconteceu gradativamente, de certa forma direcionando o enfoque da intervenção. Durante o ano de 2013, não voltei a ter uma conversa específica com as colegas sobre o projeto, apenas lembrava em algumas oportunidades de que precisaria muito da ajuda delas para poder levá-lo a cabo.

7.3 OS INSTRUMENTOS E A COLETA DE DADOS

Minha visão a respeito dos acontecimentos cotidianos da escola mudou a partir do momento em que me propus a desenvolver esta intervenção: “Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149) As reuniões

pedagógicas, as conversas de corredor, os materiais expostos nas paredes... Tudo passa a ser visto com outros olhos, como possíveis “dados” da pesquisa,

o termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149).

Para conseguir traçar um diagnóstico da situação escolar no tocante à LP, fiz uso da leitura e análise dos já mencionados documentos administrativos da escola, que incluem, mais detalhadamente, as atas de reuniões pedagógicas, atas de encerramento do ano letivo e o documento que me inspirou para um instrumento de coleta, o diário da diretora, em que ela pode relatar, de forma mais informal, todos os acontecimentos que envolvem o cotidiano da direção.

Bogdan e Biklen (1994) pensam que o material escrito pelos sujeitos, como cartas pessoais, diários, ficheiros, minutas de encontros... também podem ser utilizados como dados, por isso propus às professoras a redação de um Diário, no qual cada uma poderia relatar o que quisesse com relação a sua prática, dando ênfase à LP, o que espera do ano letivo, do PPI, desafios, frustrações, receios, alegrias, vitórias, atividades bem sucedidas, atividades que não deram tão certo, deixando também que os alunos dessem sua contribuição, se assim fosse da vontade delas. Para Zabalza,

escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Ao escrever um diário, podemos olhar nossa prática como expectadores, distantes das emoções e primeiras impressões que nos tomaram no momento da escrita. Penso que o diário permite que as professoras possam se expressar sobre

sua prática de maneira pessoal, mas, ao mesmo tempo, de forma reflexiva e sistemática sobre seu trabalho.

Por isso, encontrei, no autor, o embasamento teórico para o uso do diário como instrumento de pesquisa, pois “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Por isso adquiri, para cada professora, um pequeno caderno brochura de capa dura. A entrega desse instrumento de pesquisa se revelou um momento bem interessante do processo.

Na reunião de abertura do ano letivo de 2014, obtive licença da Equipe Diretiva para explicar às professoras como se daria a intervenção, qual seria o meu papel, qual seria o papel delas, seguindo com a entrega e explicação do uso dos Diários.

A recepção das professoras foi excelente! Totalmente diferente do ano anterior. Mostraram-se dispostas e felizes em colaborar. Pude perceber que a visão do ano anterior, a de um projeto que só aumentaria a carga de trabalho sem um retorno específico, havia ficado para trás. A ideia que me passou foi de que a visão que tinham da universidade se alterou de algo que só as via como motivo de crítica, para colaboradoras de um projeto de ensino e de aprendizagem.

Um momento peculiar da entrega dos diários foi a insatisfação da professora da Educação Infantil em não receber um diário também, pois as professoras do 2º ao 5º ano receberam, bem como a direção, ficando somente ela sem. Nas palavras dela, “não foi justo ser excluída”, já que a Educação Infantil também envolve linguagens.

Justifiquei a não participação da modalidade embasada no fato de que o projeto previa apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que, nesse momento avançado da pesquisa, não teria como envolver a Educação Infantil com todas as peculiaridades que essa envolve, mas que ela fazia parte do grupo, e que, como grupo, estaria incluída em todos os outros momentos, podendo deixar

registradas suas impressões no diário de campo da equipe diretiva, que poderia ser compartilhado pelos professores que estão fora de sala de aula, bem como as funcionárias da escola, mas, como já mencionei anteriormente, a escola está sempre mudando, e a professora da Educação Infantil assumiu a função de professora apoiadora, no turno da manhã, interagindo e trabalhando com as crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. Essa intervenção se revelou bem interessante, pois a visão dela foi fundamental no decorrer do processo de intervenção.

Além do diário, fiz uso da observação participante para me auxiliar no diagnóstico, que

se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1999, p. 58 e 59).

Como complementam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na observação participante “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.”

Com as observações, foi possível tecer um quadro mais detalhado do ambiente pesquisado, pois, no diário, tive a visão do cotidiano da sala de aula relatado pelo professor, entretanto, ao observar, pude perceber pontos que não foram detalhados pessoalmente no diário.

7.4 A ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com os teóricos Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

É na análise dos dados que, efetivamente, se confirmam, ou não, as primeiras suposições acerca da intervenção, “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Nesse primeiro momento da intervenção, utilizei os diários de aula e as observações como atividades diagnósticas. Através desses instrumentos pude perceber o pensamento das professoras a respeito da LP e o que efetivamente era trabalhado em aula.

Alguns aspectos que apareceram na maioria das turmas foi o fato do ensino da LP ser apresentado centrado na gramática, mesmo nos anos iniciais; os diferentes gêneros textuais dificilmente são trabalhados, atendo-se mais aos livros didáticos, e a produção textual também foi pouco explorada pelas professoras durante aquele período de acompanhamento.

Diante do exposto, foi possível perceber que o grupo é comprometido, que espera e busca o sucesso dos alunos, no entanto, ainda perde-se no “como” fazer. Ainda permanece o “medo” de arriscarem-se em novas práticas. Penso que em boa parte devido a nossa formação, pois “não fomos educados para enfrentarmos o medo desta construção e sim para a passividade silenciosa, omissa do não se expor, para bem educadamente reproduzir o conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 62). De acordo com Demo (2008), muitos professores são cópia, resultado do processo copiado de formação, são réplicas de seus professores. Penso que esse medo e o “não saber o que fazer” dos professores são uma consequência da história da educação que nos precedeu, das práticas e modelos que chegaram até nós.

A análise desses primeiros dados me fez montar as ações interventivas, munindo as professoras de referencial teórico, estimulando a gestão e compartilhamento de

práticas exitosas e a participação em uma oficina de produção textual. Cada atividade da intervenção foi pensada com um objetivo geral, que foi sendo desmembrado em objetivos menores, conforme o andamento e as necessidades que o grupo e o trabalho interventivo foram apresentando.

8 AÇÕES DA INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

As Reuniões da Intervenção aconteceram às quartas-feiras, no horário destinado às Reuniões Pedagógicas da Escola, uma com o turno da manhã e outra com o turno da tarde, com aproximadamente noventa minutos de duração cada uma. Ambas seguiram o mesmo cronograma. Buscando facilitar a análise e a leitura farei o relato das duas reuniões, manhã e tarde, como uma só, somente as diferenciando quando acontecerem eventos muito destoantes entre um turno e outro.

Para manter a privacidade do grupo, cada vez que eu me referir a uma das professoras, irei fazê-lo por meio de números de um a dez. Os relatos e falas constantes neste relatório são fruto dos diários escritos da intervenção, de cada uma delas, do meu próprio diário, de gravações de voz e ainda pequenas filmagens. Em alguns momentos também fiz menção às observações realizadas para diagnóstico e aos diários de aula das professoras para ilustrar melhor a escrita.

As datas, ações e objetivos da intervenção ficaram assim distribuídos:

Figura 1 – Quadro de sistematização das ações da intervenção

TEMAS DAS AÇÕES	OBJETIVOS
1º Ação: 11/06/2014 – Apresentação do Projeto de Intervenção às professoras.	Apresentar o projeto de intervenção, para que todas as professoras ficassem cientes do porque da realização da intervenção e da importância da participação de cada uma.
2ª e 3ª Ação: 18/06/2014 e 09/07/2014 –	Ler, destacar e refletir sobre a teoria

<p>Estudo teórico e compartilhamento de ideias.</p>	<p>referente ao ensino da Língua Portuguesa.</p>
<p>4ª Ação: 16/07/2014 – Estudo dos Objetivos da Língua Portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>Ler, destacar e refletir sobre a legislação referente ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que foi apontada, no diagnóstico inicial, a falta de conhecimento das leis pelas professoras.</p>
<p>5ª e 6ª Ação: 27/08/2014 e 03/09/2014 – Vivência de uma situação prática de gestão e estudo dos Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.</p>	<p>Oportunizar uma experiência prática de gestão e estudar e refletir sobre os Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.</p>
<p>7ª e 8ª Ação: 10/09/2014 e 24/09/2014 – Retomada das discussões do encontro anterior e relato das práticas pelas professoras.</p>	<p>Estimular a gestão das práticas pedagógicas, com embasamento teórico, fazendo com que, munidas do referencial teórico necessário, as professoras apresentassem suas práticas com mais confiança e autonomia.</p>
<p>9ª Ação: 07/10/2014 – Oficina de Produção Textual.</p>	<p>Proporcionar uma oficina de produção textual, para que as professoras que já desenvolvem práticas diferenciadas sintam-se estimuladas a continuarem investindo em suas aulas e para aquelas que ainda não desenvolvem, sintam-se encorajadas a investir em outras formas de ensino para seus alunos.</p>

10ª Ação: 08/10/2014 – Avaliação da Oficina de Produção Textual.	Avaliar, em conjunto com as professoras, a Oficina de Produção Textual e a aplicabilidade em nosso contexto.
11ª e 12ª Ação: 05/11/2014 e 12/11/2014 – Continuação dos relatos das práticas pelas professoras.	Estimular a gestão das práticas pedagógicas, com embasamento teórico, fazendo com que, munidas do referencial teórico necessário, as professoras apresentassem suas práticas com mais confiança e autonomia.
13ª Ação: 18/12/2014 – Avaliação do processo interventivo.	Avaliar o processo interventivo, juntamente com as professoras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Primeira ação da intervenção 11/06/2014

Na primeira reunião levei os Diários da Intervenção para cada professora. Esses diários foram cadernos grandes, do tipo brochura que encapei e decorei com papel cor de rosa e de motivos de coruja. Escolhi a coruja por estar muito satisfeita e feliz com a disposição das professoras em colaborar com a intervenção, pois são chamados de corujas “o pai ou a mãe excessivamente orgulhosos dos filhos” (LAROUSSE, 2001, p. 249), e eu estava orgulhosa em ver que algumas colegas, mesmo sem ter iniciado as ações da intervenção propriamente dita, já começavam a se questionar sobre sua prática, reflexo apenas das primeiras observações e conversas informais sobre o que trabalharíamos na intervenção.

Em cada diário constava a *Carta de abertura*, o *Objetivo Geral*, a *Justificativa* do então *PPI* e as *Tabelas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* com os dados do último IDEB de que a escola participou.

Colegas,

Este diário fará parte do processo de avaliação da intervenção proposta por mim, motivada pelo curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa.

A ajuda de vocês é de extrema importância!

Nos Diários de Aula vocês relataram o dia a dia com os alunos em sala de aula, agora faremos uso também dos "Diários da Intervenção", de acordo com Zabalya (2004, p. 17), "os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho".

O diário permite que, ao escrevermos sobre nossas "vivências e emoções", possamos organizá-las, ter uma análise distanciada e, talvez, dividi-las com nossos colegas.

O envolvimento do grupo contribuirá muito para o sucesso do projeto de pesquisa e intervenção, que busca a melhoria da nossa atividade profissional.

Muito obrigada pela colaboração de vocês!

1º Momento**Dinâmica inicial****Amizade e carinho****Objetivo**

Conhecer e destacar aspectos relevantes da prática profissional de cada professora.

Desenvolvimento

Passar um rolo de fita entre as participantes; cada uma cortará um pedaço, do tamanho que quiser.

Depois que todas tiverem cortado, vem a explicação.

Elas devem ir enrolando a fita no dedo, e ao mesmo tempo ir falando sobre os aspectos mais relevantes de sua prática, o que a deixa mais feliz, o que a motiva a continuar na profissão, o que deseja para o futuro...

Tem que falar até terminar de enrolar a fita no dedo.

2º Momento

Entrega dos Diários de Aula para retomada e dos *Diários da Intervenção*, seguida de breve apresentação do Projeto de Pesquisa e Intervenção Pedagógica, com enfoque no resultado das atas da escola e das avaliações externas.

3º Momento

Reflexão coletiva e individual sobre o exposto.

Para reflexão:

- 1) O que pensas sobre esse baixo rendimento dos alunos em Língua Portuguesa?
- 2) O que acreditas que pode ser feito para modificar essa situação?

O ambiente da sala das professoras foi especialmente arrumado por mim para que ficasse o mais aconchegante possível, para isso preparei a mesa com uma toalha colorida, onde dispus os diários, uma garrafa térmica com água quente, caixinhas de chás variados, açúcar, café, bolos de laranja, chocolate e também biscoitos.

A Diretora da Escola iniciou a reunião falando dos encaminhamentos para a semana; posteriormente anunciou que, a partir daquele momento, algumas de nossas reuniões pedagógicas seriam coordenadas por mim, para a aplicação da intervenção, como já conversado no início do ano letivo. As professoras já estavam curiosas pela arrumação da mesa e o lanche especial organizado.

Iniciei minha fala salientando a importância da participação de cada uma, que formamos um grupo, e, como grupo, precisamos trabalhar para alcançar esse objetivo de interesse de toda a escola, que era a melhora do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.

Na dinâmica inicial, ao ver o entusiasmo das colegas, acabei mudando o que estava escrito e pedi que falassem, enquanto enrolavam a fita, sobre o que as motivava a trabalharem, a virem para a escola todos os dias, que falassem tudo o que viesse à cabeça, como uma explosão de ideias, enquanto tivesse fita para ser enrolada.

Algumas ideias se repetiram; outras colegas que tinham cortado um pedaço bem grande de fita optaram por diminuí-la ao perceberem como se daria a dinâmica. Apesar disso, ela foi bem proveitosa, gerando relatos como:

- *Lúdico, criatividade, acabei gostando... Não sei! Alegria do lugar, resultados bons* (Professora 2).
- *Alunos, saber que contribuo para o futuro, minha filha, o futuro, o rosto de cada um, as experiências que eu vivencio ou que consigo passar, o ambiente,*

as amizades, troca de experiências, doação dos alunos, retorno de todos... O ambiente (Professora 1).

- *Gostar de gente, trabalhar com gente, conversar, o brilho nos olhos dos alunos, ouvir deles “Professora, tu é a melhor professora que a gente já teve”, ser lembrada, ter sido importante, o trabalho com os alunos (Professora 4).*
- *Convivência com pessoas diferentes, dinheiro, fugir de afazeres domésticos, aprender, troca de experiências, crianças, convívio, salário, gostar do que faz (Professora 10).*
- *Escolha, escola pequena dá a sensação de envolvimento, ambiente, transformação, sonho maravilhoso realizado, faz a vida valer, os alunos, ensinar, o diálogo, convívio, terapia (Professora 9).*
- *Crescimento, aprendizagem com colegas e alunos, prazer do convívio, gosto pela educação, aprendizagem, evolução, trabalho, independência, sustento, gratidão (Professora 6).*

Com a dinâmica, as professoras puderam expor seus pensamentos de forma espontânea, conversando entre si e descontraído. Quanto a mim, já pude ir anotando no meu diário os aspectos convergentes elencados por elas, que me auxiliaram no decorrer da intervenção, como a importância da aprendizagem, da troca de experiências e do diálogo.

Logo depois da dinâmica, passei para a apresentação do trabalho descrita nos Diários. As professoras ficaram surpresas com os índices apresentados, não tinham ideia de que a diferença entre a Língua Portuguesa e a Matemática fosse tão grande nos instrumentos oficiais e nas avaliações internas.

Deixei que cada uma, que quisesse, expusesse sua opinião. Para a Diretora da escola esses índices se explicaram por boa parte das professoras que lecionaram

anteriormente na escola terem formação em Matemática, ou em áreas que enquadravam mais essa parte. Já as professoras atribuíram a diversos fatores, como a falta de leitura das próprias professoras; o desconhecimento da legislação pertinente à educação; falta de um ambiente letrado na casa dos alunos, a escola seria o único ambiente de convivência com leitura e escrita vivenciado por eles; correções de trabalhos e atividades que enfocam o “erro” e não as suas possibilidades, pois as produções de texto não deveriam ser “podadas”, mas sim que as professoras tomassem nota dos pontos de maior dificuldade para trabalhá-los posteriormente, desse modo não desestimularia a escrita.

Também foi apontada a falta de bibliotecária para o turno da tarde, que seria fundamental para que o gosto pela leitura fosse sendo despertado desde o início da escolarização, bem como uma biblioteca mais ampla e que proporcionasse um melhor espaço físico para intervenção com os alunos.

Posteriormente, as professoras deveriam tecer, no diário da intervenção, um breve parágrafo reflexivo sobre esse primeiro encontro, tendo as perguntas já citadas como tema. Dessa reflexão destaco as seguintes considerações:

Acredito que esse baixo rendimento pode ter suas bases nas questões do incentivo à leitura e não apenas ler por ler, mas ler com objetivos. Acredito que professores e escola devem proporcionar mais ambientes e projetos de incentivo a leitura dentro da escola, uma leitura de reflexão (Professora 4).

No relato dessa professora, percebo o distanciamento que as professoras colocam entre o que elas fazem e o que elas acreditam que deva ser feito; penso que aí está presente a falta de protagonismo. As professoras copiam modelos de professores que tiveram anteriormente, Demo (2008), como se alguém, que não elas, tivesse que desenvolver tais projetos dentro da escola.

Já no relato seguinte é possível perceber que a professora começa a fazer uma reflexão sobre sua prática, tomando para si a responsabilidade, quando coloca que *podemos* valorizar a leitura e a interpretação. Nessa palavra noto que ela se inclui como sujeito da mudança, como responsável pela solução desse problema.

Acredito que esse baixo rendimento é um problema bem crítico que precisamos parar para refletir e buscar alternativas para saná-lo ou diminuí-lo, pois a linguagem é a base para todas as disciplinas e para a vida dos alunos. Acho que podemos valorizar a leitura e a interpretação, a escrita dos alunos, a oralidade. Fazer a aula mais atrativa para a leitura (Professora 2).

A falta de leitura por parte da família e de comprometimento dos professores também apareceu, como colocado pela Professora 10.

Penso que um dos motivos do baixo rendimento em Língua Portuguesa ocorre devido à falta do hábito de leitura por parte da família, que reflete no desinteresse da criança (...). Por outro lado, a falta de comprometimento por parte de alguns profissionais contribui para o agravamento da situação (Professora 10).

Ao aprofundar o estudo teórico sobre a leitura, me sinto à vontade para questionar a afirmação da professora de que “falta o hábito de leitura por parte da família”, pois, conforme fomos estudando sobre o que seriam, ou do que consistiriam os diferentes gêneros textuais, podemos perceber que a leitura nos cerca. Em uma rápida olhada pelo pátio da escola é possível perceber que a maioria das famílias do nosso alunado utiliza telefone celular, e, através do relato das crianças, ficamos sabendo que boa parte delas faz uso de computador, internet, troca emails, faz postagens em redes sociais... Essa não é uma forma de utilização social da escrita? É para isso que ela serve, e não só para as “leituras da escola”. Leituras essas que as próprias professoras já haviam relatado que não faziam. O que me leva à última parte do relato, pois essa falta de leitura não levaria à *falta de comprometimento* das professoras?

Acredito que o compromisso com a profissão precisa ser assumido pelos professores. Quando procuramos um médico ou odontólogo para consultar, geralmente, acabamos optando por aqueles que sabemos que estão atualizados em seus meios, que participam de cursos de atualização ou aperfeiçoamento, e, se sabemos exatamente qual nosso problema, vamos direto ao especialista. No entanto, quando se trata de educação, vejo a maioria das colegas contentarem-se com o curso de graduação ou, no máximo, a especialização, por acreditarem que assim estão aptas ao exercício do magistério, chegando a criticar as que buscam uma qualificação além. Em vista disso, me pergunto: Isso não é uma forma descompromisso com a profissão?

Outro relato bem interessante foi o de uma professora que colocou (...) *devemos trabalhar mais com a leitura, pois é a partir do gosto que os alunos ficam mais estimulados, ler por ler, ler com intenções* (Professora 1). Penso que essa colega começa a entender o valor da leitura em suas aulas. O *gosto* pela leitura que ela coloca em seu relato transpareceu em suas aulas, durante as observações e os relatos de sua prática, me levando a acreditar que uma professora motivada com a leitura consegue fazer o mesmo com seus alunos.

Embasada nos relatos, foi possível perceber que a maioria delas entende que é preciso dar mais ênfase à leitura e à escrita, no entanto falam como se essa não fosse uma responsabilidade delas, como se tivesse que chegar “alguém” e dizer-lhes o que precisa ser feito. Os discursos prontos de que a família não lê, de que as bibliotecas e escolas estão sucateadas, de que projetos de leitura precisam ser desenvolvidos são muito comuns, no entanto são isso mesmo: comuns! Então penso que é tempo de os professores assumirem que os problemas são conhecidos, mas que a solução depende de cada um.

Para Demo (2008, pág. 34), “Não se pode dar aula daquilo que não se produz, ou seja, para ser professor é imprescindível ser autor, confeccionar material didático próprio, construir, desconstruir e reconstruir projeto pedagógico próprio.” Do meu ponto de vista, algumas professoras não têm um conhecimento mais aprofundado do que relataram, esse não é um problema exclusivo da Escola Pio XII, mas um caso recorrente na maioria das escolas públicas. O mesmo autor continua “todos os professores, não apenas os motivados, deveriam, a cada semestre, estudar sistematicamente, lendo, pesquisando, elaborando (...). A razão maior: quem não estuda, não tem aula para dar.” E essa foi uma constatação do próprio grupo, ao relatarem que não tinham o hábito de leituras específicas da profissão.

Avaliei que esse primeiro dia da intervenção foi bem proveitoso; a participação das professoras se deu de forma espontânea e alegre, com comentários e contribuições bem pertinentes ao trabalho. As falas e escritas das professoras, aliadas ao referencial teórico, serviram de subsídio para desenvolver as atividades da intervenção; busquei sempre auxiliar as professoras em suas necessidades, desenvolvendo as ações de acordo com o que eu assimilava em

cada encontro. Por isso levei, para a próxima ação, um capítulo do livro de Antunes (2003), com o intuito de fornecer referencial teórico para as professoras a respeito das aulas de Português.

Segunda ação da intervenção 18/06/2014

Meu objetivo nessa ação foi o de socializar com o grupo o apanhado das colocações das colegas e também trazer um pouco da teoria pertinente a Língua Portuguesa, uma vez que esse foi um dos pontos elencados pelas colegas na primeira conversa; o fato de termos pouco estudo teórico sobre nossa prática. Posteriormente entreguei os diários de cada uma, com as atividades que seriam desenvolvidas.

18/06/2014

Colegas,

Fiquei muito contente com a nossa primeira reunião do PPI, poder utilizar esse espaço para reflexão da nossa prática é muito importante, especialmente quando podemos falar e ouvir sobre nossas experiências e compartilhar essas ideias.

Nessa segunda reunião continuaremos essa reflexão sobre o nosso fazer em sala de aula, dessa vez, agregando a teoria. Para tanto apresento um capítulo do livro de Ivandé Antunes "Aula de português", nesse primeiro capítulo do livro ela faz uma reflexão sobre a prática da aula de português.

Peço que leiam sublinhando, rabiscando, pintando, destacando

de alguma forma os aspectos que julgarem mais interessantes, fazendo, ao final, uma análise do capítulo, posicionando-se, por exemplo: Minha prática é semelhante ou diferente da descrita pela autora? Em que pontos já “superei” o descrito? Em que pontos preciso ter mais atenção?

Boa leitura!

Destaco, como positivo, o fato de as professoras terem “reclamado” de eu não ter escrito individualmente para cada uma, elas esperavam que eu colocasse uma resposta mais pessoal: “preciso saber se está certo”, disse uma delas, “como vou saber se é isso mesmo?”, disse outra. Para contentá-las, e por perceber que elas precisavam de um retorno também, combinei que colocaria sempre um parecer individual em cada diário.

Como negativo, coloco o tempo reduzido dessa reunião, pois cada encontro teve a duração de, aproximadamente, noventa minutos. No entanto, nesse dia, a diretora tomou a palavra para tratar da organização da festa junina e ocupou quase todo o tempo disponível. Quando pude assumir a reunião, tivemos um tempo bem reduzido de trabalho. Como resultado, não podemos dar início à leitura prevista. Por isso recomendei que cada uma fizesse a leitura em casa, que trabalharíamos o texto na próxima reunião.

No mesmo instante percebi os semblantes de descontentamento, embora nenhuma delas tenha me falado nada, pois havíamos combinado que todas as atividades seriam realizadas na escola. Pedi desculpas, e disse que não havia outra forma de resolvermos, pois o tempo era escasso, por isso não poderíamos desperdiçar nenhuma oportunidade.

Como já relatado, as reuniões aconteciam às quartas-feiras, na quinta, ao chegar à escola, uma funcionária me falou que “as professoras estavam furiosas”,

pois “não bastasse os planejamentos diários, as tarefas do PNAIC, os ensaios para a festa junina, eu ainda aparecia com mais atividades para casa, que eu inventava de estudar e eram elas que tinham que trabalhar!”. No momento fiquei um pouco chateada, pois todas, a princípio, concordaram com o acertado na reunião, para depois discordarem e “focarem” entre si, por que não colocaram o descontentamento quando estávamos em grupo?

De certa forma eu já havia me preparado para o descontentamento, mas não esperava que ele surgisse tão cedo. O desejo de aprender, de me qualificar, de desenvolver um bom trabalho com os alunos, é para mim como uma mola propulsora, que me impulsiona a cada vez ir mais longe, mas sei que não posso ter a ingenuidade de pensar que todas as colegas pensariam da mesma forma.

O que fez com que eu não esmorecesse logo nesse início foi o respaldo teórico. Foi encontrar nas leituras o subsídio para aceitar as diferenças e contradições com que me deparei durante essa intervenção. Com elas eu aprendi que

paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho porque são gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros (FREIRE, 2014, p. 34).

Tendo reavivado o desejo de continuar a intervenção, comecei a pensar em atividades que pudessem animar esse grupo, estimulá-las a abraçar comigo esse projeto, que era um desejo meu, mas que auxiliaria a escola de maneira geral. Como nada é por acaso, os preparativos da festa junina da escola impediram que eu realizasse a próxima reunião da intervenção prevista para junho. Só consegui dar continuidade à intervenção na primeira semana de julho, o que, de certa forma, serviu para que eu repensasse minha postura e os procedimentos que adotaria dali em diante.

Avalio que o tipo de atitude tomado pelo grupo já era esperado, pois as reuniões pedagógicas da escola aconteciam mais como um agendamento da

semana, dificilmente discutíamos algo de teoria. Assim que a pauta acabava, todas eram dispensadas. Embora a equipe gestora sempre ressaltasse o aspecto pedagógico desse espaço, ele acabava sempre sendo visto como uma “folguinha” no final do turno, em que as professoras poderiam sair uma meia hora antes do horário normal de saída. Penso que, a partir da segunda reunião, elas perceberam que esse tempo seria utilizado na íntegra, que o trabalho tinha de ser metódico e sistemático para surtir o efeito desejado, que exigiria muita disciplina, uma vez que a

avaliação, observação, planejamento, registro reflexivo cotidiano fazem parte do dia-a-dia do educador (professor ou coordenador) na construção dessa disciplina. Construir uma disciplina intelectual não é tarefa fácil. Exige esforço, constância no compromisso pela opção de lidar com perdas que impulsionam nosso crescimento. Perda de desejos infantis de fantasias, de transformações mágicas, em que não se necessita de empenho, do esforço e do compromisso para a construção cotidiana do processo (FREIRE, 2014, p. 36).

Para incentivar a participação das colegas precisaria trabalhar essa disciplina na intervenção, deixar claro que o estudo e a rigorosidade eram necessários. Avalio que isso foi alcançado por boa parte do grupo, não de forma fácil, mas trabalhada e planejada em conjunto. Dessa forma, planejei o próximo encontro lembrando a todas que a participação no projeto era voluntária e espontânea. Cada uma poderia deixar de participar no momento que quisesse, mas salientando da importância da participação de cada uma, como segue no relato da 3ª ação.

Terceira ação da intervenção 09/07/2014

A terceira ação aconteceu quase um mês após a segunda. Acredito que, no final, esse tempo acabou sendo útil para que os ânimos se acalmassem. Pensando nisso preparei o encontro com o objetivo inicial de cativá-las para que continuassem o trabalho e, posteriormente, levá-las a refletir sobre a teoria no ensino da LP.

Para isso, pensei no que cada uma tinha de bom, e com o que poderia contribuir. Confesso que meu primeiro impulso foi o de “responder” com a mesma revolta e irritação que elas haviam demonstrado, no entanto, nessa época, já estava

lendo o livro de Freire (2014), que havia sido sugestão da banca de qualificação, na pessoa da Professora Suzana Schwartz. Esse livro me fez perceber que mesmo esse tipo de manifestação é preferível, à apatia absoluta, pois, só é capaz de se irritar com algo, quem ainda se sente incomodado e que,

fazer e sofrer agressões acontecem quando nego; não exercito minha agressividade quando me omito do meu desejo, minha energia de vida. Quando silencio. O silêncio, muitas vezes é a mais apurada arma de violência, de hostilidade, contra mim mesma e o outro. Essa é uma prática muito comum entre educadores na escola (FREIRE, 2014, p.40).

Percebi que quem já perdeu as esperanças, ou se conformou com o que está posto apenas finge que faz, finge que acompanha, finge que trabalha. Omite-se e desiste dos objetivos, dos desejos. Para a autora “O desejo nos move, ele é nossa energia, nosso fogo. Desejo limitado, educado, transforma-se em projeto” (FREIRE, 2014, p. 40). Pensando dessa forma decidi educar meu desejo e preparar com carinho redobrado a próxima reunião.

Nessa época meu cronograma das ações consistia do seguinte esquema:

11/06/2014 – Apresentação do projeto;
 18 e 25/06/2014 – Discussão teórica sobre um capítulo do livro de Antunes (2003);
 02 e 09/07/2014 – Estudo de tópicos da legislação referente ao tema;
 16/07/2014 e 06/08/2014 – Apresentação das práticas de sala de aula;
 Fechamento – Oficina de produção textual com data a combinar.

De acordo com esse cronograma já estávamos atrasadas, mas decidi que iria mais devagar, que esse era o ritmo que o grupo estava me ditando, e que, sem a colaboração do grupo, o trabalho simplesmente não existiria, por isso fiz o possível para deixar isso claro na carta de abertura:

09/07/2014

Colegas, como diz o ditado "É no andar da carroça que se ajeitam as batatas", pois bem, percebi que nossas últimas reuniões não foram tão proveitosas quanto eu gostaria. Do meu ponto de vista se deve ao fato de não conseguirmos discutir os pontos necessários durante a reunião como combinado no início.

Eu já previa que isso poderia acontecer, por isso não me surpreendeu. Notei também a relutância, ou desconforto com o projeto, o que também não me surpreendeu.

Por isso coloco para todas que, a participação nas reuniões do Projeto de Intervenção é facultativa, ninguém é obrigado a participar. Este espaço me foi cedido pela direção, por tempo determinado, para que eu pudesse expor o trabalho que está sendo realizado na Universidade e trazer ao conhecimento do nosso grupo a prática de cada educadora em sua sala de aula ou no seu setor de trabalho.

Quanto ao tempo, também relato que foi uma falha minha não ter colocado o cronograma na primeira reunião.

11/06 - Apresentação do Projeto

18 e 25/06 - Discussão teórica sobre a aula de Língua Portuguesa

02 e 09/07 - Estudo de tópicos da Legislação referente ao tema

16/07 e 06/08 - Apresentação das práticas de sala de aula

Fechamento - Oficina de produção textual

Como elencado, seriam desenvolvidas sete reuniões e uma oficina, que não seria comigo e sim com outro profissional da área.

Desde já agradeço a participação e disponibilidade até esta reunião, e relembro que todas têm liberdade para continuarem ou se afastarem, somos adultas e cada uma sabe das suas demandas.

Um achado importantíssimo deste projeto foi o comprometimento do grupo com seu trabalho, nossa escola recebe alunos vindos de vários bairros, pais de diferentes classes sociais atravessam a cidade para trazerem seus filhos. Por algum motivo deve ser não é mesmo? Minha teoria é o trabalho que realizamos, não de uma professora isolada, mas do grupo.

Grupo este composto por professoras de muito tempo, ou que acabaram de chegar, com características próprias que vão sempre agregando aspectos positivos.

A doçura da (Professora 1)

A inventividade da (Professora 2)

A disponibilidade da Professora 3)

O entusiasmo da (Professora 4)

O comprometimento da (Professora 5)

A alegria da (Professora 6)

A organização da (Professora 7)

A experiência da (Professora 8)

A coragem da (Professora 9)

A seriedade da (Professora 10)

A preocupação da (Professora 11)

Por isso tenho certeza que, independente de estar presente, todas continuarão a desenvolver um excelente trabalho, contribuindo assim para a melhora da aprendizagem da Língua Portuguesa em nossa escola.

Obrigada por terem contribuído até aqui!

Quando comecei a reunião, do turno da manhã, estava um clima de tensão no ar, como se esperassem que eu dissesse algo constrangedor. Iniciei sem muita conversa, parti direto para a distribuição dos diários e a leitura da carta de abertura. Após a leitura, falei que cada uma tinha plena liberdade para não participar das reuniões, que o que eu havia pedido no início era a colaboração voluntária de cada uma, as que não se sentissem à vontade poderiam levantar e sair no momento que quisessem. O trabalho continuaria com quem ficasse. Eu esperava que alguém ficasse, mas que entendia que cada uma sabia das suas demandas.

Elas se olharam e uma delas se manifestou alegando que não entendia o que estava acontecendo, por que estávamos tendo aquela conversa. Fui sincera e falei que tinha ficado sabendo da insatisfação de algumas em participar. No mesmo momento todas se manifestaram, alegando que não havia sido o turno delas o causador dos comentários, que estavam gostando do trabalho e uma a uma, colocaram a intenção de continuar participando. Não deixei que virasse uma fofoca

generalizada; agradei a colaboração e fomos adiante, visto que nenhuma professora optou por deixar a sala.

No turno da tarde, iniciei com a mesma interação do turno da manhã, mas, diferente do primeiro turno, ninguém se manifestou, apenas esboçaram simpatia pela leitura, restando um silêncio constrangedor ao término. No entanto, nenhuma professora decidiu abandonar o grupo. Sendo assim, passei então para os próximos objetivos, que consistiam em comentar sobre os itens destacados no texto de Antunes (2003) e as reflexões apresentadas por escrito nos diários.

Os destaques recorrentes no texto proposto foram os seguintes:

- O que se referia aos quatro campos do ensino da Língua Portuguesa que a autora fixou-se: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática;
- A escrita de palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo;
- Gramática descontextualizada, fragmentada;
- Frustração do aluno;
- Falta do tempo para leitura na sala de aula.

Nas discussões orais, e nas reflexões escritas nos diários, as professoras apontaram certa surpresa, ao compreender que a oralidade faz parte dos campos do ensino. Colocaram que a fala do aluno em sala de aula quase se resume em responder questões levantadas pelas professoras. Que o uso de tal prática “tiraria o tempo” de questões mais relevantes, como o ensino da gramática.

No entanto, todas concordaram que a oralidade precisa urgentemente ter seu lugar em sala, que cada vez mais as crianças têm dificuldade de se expressarem oralmente, seja em público ou em seus círculos de amizade. Atribuíram tal dificuldade até mesmo ao “anonimato” das redes sociais, onde elas podem se expressar sem serem vistas por ninguém. Ao mesmo tempo o texto serviu como uma reflexão sobre a prática, um pensar sobre o que estava sendo trabalhado. A Professora 5 expôs que

ao ler o texto proposto neste trabalho, percebo que muitas vezes me preocupei com os pontos de gramática a serem ensinados, acho que não há como fugir disso, pois os planos de estudo das escolas ainda trazem uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos. A diferença é como esses conteúdos são ensinados, isoladamente ou dentro de um contexto (Professora 5).

O *como* aparece para mim de forma muito significativa, pois, ao mesmo tempo em que ela coloca que não há como fugir dos planos de estudos, aponta a diferença entre trabalhá-los de forma isolada ou inseridos em um contexto de ensino. Acredito que aparece aí a gestão da sua prática, diferente do ensinar por ensinar, mas a reflexão sobre esse ensino.

Elas atribuíram também a dificuldade com o uso da oralidade, ao fato de a escola não trabalhar com a palavra em estado de interação real, que os textos da escola, dos livros didáticos, são muito diferentes dos textos que os alunos, mesmo que esporadicamente, têm contato. Que a gramática imposta pela escola é descontextualizada, fragmentada, que a criança acaba não percebendo para que precise aprender, e se frustra se decepciona, por acreditar que sempre está errada.

Nesse ponto percebi a já citada incongruência das professoras, pois, se sabem que os textos não têm sentido para as crianças, por que não escolhem ou optam por outros? Não são elas, em suas salas de aula, que podem fazer essa opção? Ao serem indagadas, colocaram-se na distância segura do “eu faço, mas as outras...”. Noto que surgiram aí os traços do professor que ministra suas aulas como aprendeu no seu tempo de aluno, com medo de inovar, de implantar novas formas de ensino, pois é ele

o grande responsável por sua própria formação, e é o seu discernimento na escolha do(s) modelo(s) a imitar que vai dar rumo para seu trabalho: seleciona, entre os professores que teve, modelos de postura em sala de aula, de procedimentos didáticos, de seleção e organização de conteúdo (GUEDES, 2006, p. 27).

A imitação de modelos não é de todo ruim, no entanto, precisa ser apenas a base, para que cada professor possa construir seu próprio caminho. Não pode ser o fim em si, mas o ponto de partida da construção de sua própria prática. Embora saibam que essa não é a melhor forma de trabalhar, ainda sentem-se inseguras para

assumir outra postura, distante da que vivenciaram como alunas, e que “vem funcionando até agora” como professoras. Ao se arriscarem em algo novo necessitam ter algum respaldo, para, no caso de insucesso, colocá-lo como responsável pelo fracasso.

Outro ponto bem interessante foi a falta de leitura em sala de aula. Boa parte delas destacou que a leitura precisa ter espaço na sala de aula, porém, durante a conversa, reclamaram que a carga de leitura proposta pelo PNAIC (a leitura de, no mínimo, um livro por dia para os alunos) era demasiada e difícil de cumprir.

Na primeira reunião, já havia aparecido a falta de leitura pelo professor, isso me leva a pensar que um professor que não lê, dificilmente incentivará um aluno a fazê-lo. Digo isso respaldada nos pressupostos de Demo (2008) e baseada no fato de que, quatro, das onze professoras envolvidas, não destacaram nada no texto, nem escreveram nenhum tipo de reflexão, me levando a supor que sequer leram. Que faltou o desejo, a vontade de conhecer o que a autora tinha a dizer. Essa constatação também apareceu em um diário, expondo que

o governo hoje está investindo na formação de professores das séries iniciais, acho que deveria formar professores de todos os níveis de ensino, mas, se não partir da vontade de mudar do professor, do entusiasmo com a nova prática do ensino, por parte do professor, as mudanças não ocorrerão de forma satisfatória (Professora 5).

As próprias colegas percebem, em seu meio, a falta de comprometimento já citada no início das ações da intervenção. Em contrapartida, alguns pontos positivos que destaquei foram justamente o entusiasmo de algumas professoras com o trabalho proposto, como colocou a Professora 9:

A leitura servirá de alerta na minha prática pedagógica. E ela foi além, fazendo a reflexão sobre a própria formação: Embora a minha formação acadêmica tenha sido recente, e, portanto, nos parâmetros atuais e dentro dos discursos que permeiam os PCN, acredito que houve várias falhas no que se refere às intervenções junto ao aluno.

De acordo com esse relato, pude perceber que o objetivo inicial ao optar pelo uso de diários na intervenção foi alcançado, pois, de acordo com Zabalza (2004), os diários permitem o autoexame, o autoconhecimento. Esse autoexame ficou claro para mim, no momento que a leitura serviu de alerta a sua prática e a fez questionar a recente formação acadêmica.

Avalio que consegui alcançar os objetivos da ação, pois, no final, os ânimos estavam calmos, e o trabalho foi bem produtivo. O objetivo do estudo da teoria foi alcançado, pois, através dos relatos, pude perceber uma desestabilização na forma de pensar sobre a prática. Como ponto negativo, coloco o fato de uma professora, funcionária da escola, se distanciar do grupo, alegando que, a partir daquele momento, não dispunha mais de subsídios para continuar contribuindo. Aceitei sua alegação, pois foi bem pertinente, uma vez que, a partir desta ação, as intervenções tornaram-se cada vez mais específicas, exigindo a experiência e a reflexão da prática em sala de aula.

Quarta ação da intervenção 16/07/2014

Na quarta ação, esperei as professoras com um chá bem quentinho e bolo de chocolate, preparados pelas funcionárias da escola, que também resolveram dar sua contribuição ao trabalho. Segundo elas, viram que eu estava chegando mais cedo todas as quartas-feiras para preparar o lanche e que essa seria a ajuda delas na execução do trabalho, mas que elas precisavam aparecer também! Por isso explicito aqui a ajuda recebida. Essa atitude também me fez perceber a importância que estava tendo esse compartilhar do alimento no processo de intervenção, uma vez que

a vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados e socializados, pois, comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio (FREIRE, 2014, p. 105).

O que me fez pensar que, através dessa interação ao redor da mesa, estava a chave para unir e entrosar as colegas em torno de um mesmo objetivo. Nessa ação tive como objetivo retomar e refletir sobre os *Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com os PCN*, digo retomar porque, teoricamente, as professoras já seriam sabedoras. Procurei fazer isso de forma lúdica e divertida, com um jogo de correspondência que as crianças gostam muito. Para cada objetivo elaborei uma possível “resposta” a ser trabalhada de forma prática com o aluno.

A partir dessa ação pude perceber que as professoras começaram a se assumir como um grupo, que

se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; (...) Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas (FREIRE, 2014, p. 104).

Elas perceberam que o que eu estava trabalhando na intervenção ia bem ao encontro do trabalho realizado em suas salas de aula, que o “medo” e as reservas quanto ao que estava por vir eram infundados. Que o risco e a ousadia de inovar poderia valer a pena, até porque o que estávamos fazendo na intervenção ia bem ao encontro do que era solicitado pelo PNAIC, que elas julgavam bem importante e apresentavam dificuldades em algumas tarefas, por tratar-se de instruções bem teóricas.

Como mencionei anteriormente, o PNAIC foi um grande aliado na intervenção, pois quando íamos para as reuniões do Programa as professoras relatavam que boa parte do que líamos no curso já tínhamos visto em nossas reuniões da escola. Nessa ação as instruções nos diários foram as seguintes:

16/07/2014

De acordo com o cronograma apresentado já estamos atrasadas! No

entanto penso que um dos objetivos das nossas reuniões é a reflexão sobre a prática.

Para refletir é preciso parar e pensar. É certo que algumas paradas não foram calculadas, mas nada é por acaso...

Por isso, vamos em frente!

Elida

1º Momento

Retomada das discussões anteriores e apresentação de tópicos recolhidos de todos os diários a respeito do texto de Irandé Antunes, como:

- Falta de oportunidades para que o aluno se expresse em sala de aula;
- Dificuldade de trabalhar de forma integrada com a realidade e as necessidades do aluno;
- O papel do professor como fundamental para que as mudanças na área ocorram impulsionadas pelas políticas governamentais;
- A importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática, nunca parando de se preparar e estudar;
- Uso e reflexão da linguagem oral e escrita.

2º Momento

Estudo dos objetivos de Língua Portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

3º Momento

Jogo do Veritek com os objetivos e possíveis “respostas” que auxiliam para que sejam atingidos.

4º Momento

Fechamento com reflexões e possíveis sugestões para alcançar os objetivos apresentados.

O Veritek é um jogo que utilizo há anos no trabalho com os anos iniciais. Ele é uma caixa retangular com doze quadrinhos numerados e móveis, os meus são em

madeira compensada, mas podem ser encontrados nos mais diversos materiais, enfileirados em duas linhas e seis colunas. Em um lado eles possuem numeração de um a doze, e, do outro, são coloridos com uma forma que lembra um triângulo, em quatro cores diferentes. A tampa da caixa funciona como um gabarito, os quadradinhos móveis correspondem às PERGUNTAS, e a tampa numerada às RESPOSTAS. Para jogar é necessária uma ficha de jogo com as perguntas e possíveis respostas, onde conste também o padrão colorido que deverá ser formado se o preenchimento for feito corretamente. O jogador lerá a pergunta referente ao número móvel na ficha e colocará na caixa numerada de acordo com o lugar que acredita estar a resposta correta. Após preencher toda a caixa o jogador a tampa e vira, se o padrão encontrado na parte colorida for igual ao que aparece na ficha o jogo estará certo, se divergir algo está errado. O interessante do jogo está no fato de que o próprio jogador avalia seus conhecimentos, sem necessitar da “correção” de um professor. Para tanto, as professoras fizeram duplas aleatoriamente; cada dupla recebeu uma caixa e uma ficha do jogo.

Essa atividade revelou-se muito produtiva. Meu objetivo inicial era um, mas acabei atingindo outro, que foi o de colocar as professoras no lugar dos alunos. Os jogos de correspondência são muito comuns em sala de aula, no entanto as professoras sentiram muita dificuldade em relacionar diferentes variantes: Numerais, perguntas, respostas, relação com o grupo, dúvidas. Os comentários também foram bem variados:

Capaz que os alunos do primeiro ano conseguem jogar esse jogo?! (Professora 10)

Que legal! A gente se obriga a pensar em um monte de coisas ao mesmo tempo (Professora 5)

Ah... Agora que entendi o jogo consigo ver que muito do que diz aqui já fazemos em aula, como usar a leitura para ter informação de alguma coisa (Professora 8)

Assim a gente aprende brincando! (Professora 9)

Realmente as crianças precisam de mais tempo pra jogar, mas parece que a gente aprende mais assim (Professora 1)

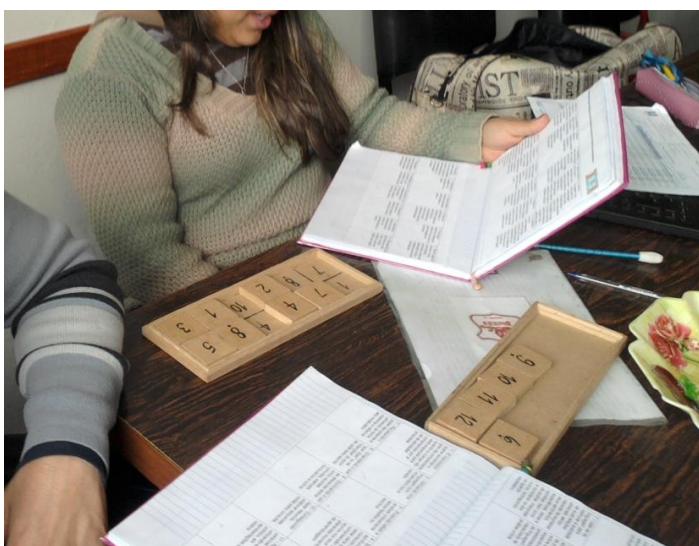
As respostas são muito parecidas, não tem como saber qual é certa (Professora 4).

– Claro! O trabalho com os alunos é um só, não tem como separar, tá tudo interligado! (Professora 2)

Como aspectos positivos dessa atividade destaco que as professoras puderam se colocar no lugar dos alunos, como nos relatos das Professoras 1 e 4. Elas conseguiram fazer a relação entre a sua prática da sala de aula e a atividade, de acordo com os relatos das Professoras 5, 8 e 2, isso após calorosas discussões sobre quem estaria certa. Quem estaria errada. Tentarem copiar das colegas do lado ou decidirem fazer sozinhas, pois sua parceira de jogo “não sabia nada”.

No final, perceberam que o jogo é uma atividade muito estimulante, no entanto, demanda tempo para organização do pensamento, resolução de conflitos com o grupo e reflexão sobre as respostas.

Figura 2 – Professoras jogando Veritek



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A ideia inicial era só começar com o jogo e partir para a reflexão em grupo, no entanto as professoras ficaram tão entusiasmadas que não aceitaram deixar a tarefa pela metade. De certa forma esse foi um aspecto negativo, pois o tempo não foi suficiente para as reflexões escritas, no entanto, como fiquei mais “livre” nessa intervenção, consegui escrever os relatos no meu diário durante sua execução.

Quinta ação da intervenção 27/08/2014

A atividade com o jogo me fez refletir muito sobre a empatia e, se as professoras conseguiram se colocar no lugar dos alunos, poderiam também se colocar no lugar da gestão. Paro (2010, p. 765) considera a gestão e a administração como sinônimos, em que a “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. O fim desta intervenção é a qualificação da gestão das práticas do ensino da Língua Portuguesa, buscando contribuir para que os alunos aprimorem a aprendizagem da leitura e da escrita, por isso, também tenho a tarefa de usar os meios disponíveis e geri-los da melhor forma possível.

Dessa maneira, tanto eu quanto a direção e professoras somos responsáveis pela busca desse objetivo em comum, embora a maioria das professoras acredite que a gestão refere-se apenas à figura do diretor.

Meu primeiro objetivo nessa ação foi o de colocar as professoras na situação de gestoras da atividade do grupo. Para isso propus às professoras a dinâmica do “Sanduíche Pedagógico”. Essa atividade funciona da seguinte forma: São dispostos na mesa vários itens necessários para a elaboração de um sanduíche, no entanto é sempre oferecido mais de um produto de uma mesma categoria, ou seja: Pão preto/pão branco, requeijão/margarina/maionese, alface/rúcula, presunto/calabresa, queijo lanche/queijo branco e mais alguns ingredientes avulsos, como tomate, cenoura e beterraba ralada, cebola em fatias, rodelas de pimentão, tempero verde, azeitonas e batata palha.

Para dar início à atividade, elas foram orientadas a fazer um sanduíche, porém apenas uma pessoa pode prepará-lo, mas de acordo com o gosto de todos os presentes. Então essa pessoa não pode fazer esse sanduíche ao “seu gosto”, e sim, de acordo com a preferência da maioria das presentes, para que todas possam degustar e sentirem sua vontade expressa nesse alimento.

Até essa reunião os dois turnos vinham tendo reações e atitudes semelhantes, no entanto essa atividade serviu para demarcar nitidamente os

conflitos existentes entre os membros de cada turno, que explicitarei mais adiante nas considerações, por isso, nesta ação, relatarei os dois turnos separadamente.

No turno da manhã todas entraram na sala e expressaram surpresa ao verem uma mesa tão farta:

Ué, hoje tem festa? Não vai ter reunião? (Professora 4)

Que cheirinho bom! Pode comer? (Professora 2)

Essas reuniões estão cada vez melhores. Se for assim pode continuar até o fim do ano (Professora 7).

Apenas sorri e esperei que todas se acomodassem ao redor da mesa, então expliquei as “regras” para elaboração do sanduíche. Prontamente a Professora 5 se manifestou: *Se ninguém for contrário eu posso fazer.*

Todas assentiram e ela foi montando, sempre perguntando o que o grupo preferia, se pão preto ou branco, maionese ou requeijão... As professoras iam conversando entre si, rindo e comentando das preferências desta ou daquela. Em um curto espaço de tempo o sanduíche estava pronto, e foi cortado e degustado por todas, com muita solenidade! Mas também alegria, por terem, segundo elas, feito um sanduíche tão saboroso.

Figura 3 – Elaboração do sanduíche pedagógico



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Posteriormente pedi que a professora que fez o sanduíche expressasse seus sentimentos ao fazê-lo, desde o momento em que se propôs a tal.

Ah... No início eu fiquei insegura... Mas como ninguém se candidatava a fazer resolvi fazer eu mesma então. Mas aí quando eu fui fazendo... As gurias foram me ajudando... Dizendo bota isso, bota aquilo... Todas concordaram em não botar salame porque tu têm alergia... Ninguém brigou... Foi muito bom fazer esse sanduíche, principalmente porque todo mundo ajudou né! (Professora 5)

Indaguei também às outras professoras como elas se sentiram:

Ah... ela foi fazendo... Mas sempre perguntando pra gente, ela nunca fez sozinha (Professora 2).

Todo mundo ajudou, no final ela nem fez sozinha. Mas eu teria botado salame na minha parte (Professora 7).

Pra mim ficou ótimo, eu não ia fazer mesmo! (Risos) (Professora 6)

E assim os comentários se sucederam em um clima bem amistoso. Depois que elas se expressaram foi que expliquei que a gestão, seja da escola, ou de uma atividade, como era o meu caso, era semelhante a fazer o sanduíche. Alguém tem que tomar a iniciativa e fazer o que precisa ser feito, mesmo com medo de errar, mesmo com medo de não agradar a todos, que os palpites sejam muitos, mas quem “pega no pão” é uma só, que várias delas até ficaram pensando em outras versões para o mesmo prato, quem sabe uma fatia a mais de pão, mais uma camada de queijo, um pedaço de salame... Algumas tiveram coragem e falaram, outras guardaram suas opiniões para falar somente depois que o sanduíche estava pronto.

Assim que eu acabei de falar a diretora se pronunciou: *É bem assim que eu me sinto gente, sozinha, quando eu tenho que decidir as coisas da escola, eu pergunto tudo, tento fazer o melhor... Pergunto... Mas aí ninguém fala nada, depois que eu faço as coisas, saem a reclamar pelos corredores... É chato falar isso, mas eu tenho que fazer esse desabafo. Agora de manhã correu tudo muito bem, quero ver a tarde como vai ser!*

As professoras mostraram-se bem solidárias com a diretora, precisei intervir para continuarmos na segunda parte da reunião, pois estava virando quase uma terapia em grupo, sem hora para terminar.

Já a mesma atividade no turno da tarde foi bem diferente. Comecei da mesma forma que na manhã, no entanto, o tempo passava e ninguém se candidatava a fazer o sanduíche, ficavam todas se olhando, com um clima de tensão no ar. Até que a professora 8 resolveu fazer o sanduíche, mas ela começou a fazer sozinha, sem perguntar nada para ninguém. A professora 10 foi a primeira a se pronunciar, seguida por outras em um fervoroso diálogo:

- *Tu usaste pão branco, eu não como branco (Professora 10).*
- *Mas ela nem perguntou nada pra gente (Professora 11).*
- *Ninguém se candidatou, to fazendo do jeito que eu gosto (Professora 8)!*
- *Mas eu não gosto de pão preto (Professora 1)*
- *Então eu faço com uma fatia de pão branco e outra de pão preto (Desmanchando o sanduíche e retirando o que havia colocado) (Professora 8)*
- *E eu também não como maionese, mas não falei nada, ia comer o que fizessem (Professora 10).*
- *Então eu faço meio a meio, uma parte com maionese, outra com requeijão, uma com queijo branco, outra com amarelo, aí contento a todas (Professora 8)*
- *Mas aí ta fora das regras, aí tu vai fazer dois sanduíches (Professora 7)*
- *Então não sei mais de nada, (empurra o sanduíche para o centro da mesa e começa a chorar), eu só queria ajudar, mas aí uma quer uma coisa, outra quer outra... Façam vocês então (Professora 8)*

Nesse momento, outras professoras interviram, consolando a anterior e a encorajando a continuar, o que ela fez depois de muita conversa, mas fez cada lado do sanduíche de uma forma, e acabou concluindo sozinha, sem perguntar nada às colegas, que a essas alturas estavam visivelmente desconfortáveis e não intervinham mais.

Quando acabaram e “degustaram” o sanduíche, fiz as mesmas indagações do turno da manhã. A professora que tomou a iniciativa de fazer foi a primeira a falar:

Eu achei horrível! Se eu soubesse que era assim nem tinha começado! Nunca mais me pegam nessa! Cada uma quer uma coisa, quer de um jeito, a gente fica tonta, louca e não consegue agradar... Nunca mais! A gente até perde a vontade de comer (Professora 8).

É... Conversando a gente consegue chegar num acordo (Professora 5).

Ah... Mas desse jeito não tem acordo minha filha (Professora 8).

As outras professoras não se pronunciaram de forma audível, cochichavam entre elas, ficaram olhando para baixo, para o vazio, evitando até mesmo trocarem olhares com as colegas. Nesse ponto, a diretora entrevistou novamente:

Eu sabia que ia ser assim, hoje de manhã já havia até comentado isso, tá sendo bem difícil trabalhar assim, isso que a Elida fez é o meu dia a dia... Penso tudo... Tento fazer... Mas olha aí... A gente tem que aproveitar esses momentos pra se acertar... Tentar resolver as coisas...

Ela continuou falando mais algum tempo, então intervi, fazendo a analogia do sanduíche com a gestão, estimulando a reflexão. Logo uma professora se pronunciou: *Por isso que eu não quero ser diretora (Professora 10).*

Para desfazer a tensão, exerci minha função de gestora da ação e propus que cada uma fizesse seu lanche do jeito que mais gostasse, para que pudéssemos seguir adiante, o que se mostrou uma boa estratégia, pois, ao redor da mesa farta, os ânimos foram se acalmando, bem como coloca FREIRE (2014, Pág. 113) “Todo grupo depende de uma autoridade para a construção do seu exercício democrático”. Sem a minha intervenção e de algumas professoras que me apoiaram, a reunião teria descambado para um choro infrutífero, ou uma rodada de lamentações generalizadas, no entanto, a intervenção feita no momento certo encaminha o grupo à reflexão, a pensar sobre o ocorrido.

Paro (2010, p. 767) coloca que, “na administração de uma empresa, não se trata do esforço de um indivíduo isolado, mas do esforço humano coletivo, ou seja, da multiplicidade de habilidades, forças, destrezas, conhecimentos...”, sendo que empresa, para o autor, é todo empreendimento humano organizado para a produção de algo ou para a busca de fins, utilizando o esforço humano coletivo, ou seja, o grupo agindo em conjunto consegue resolver mais facilmente os conflitos; o difícil é fazer com que os outros membros consigam entender que todos somos gestores, que a responsabilidade é de todos.

Acredito que o objetivo da atividade foi atingido nos dois turnos. Mesmo que o turno da manhã tenha participado mais ativamente, o turno da tarde também se expressou, mesmo que nos conflitos do grupo. Conforme Freire (2014, Pág. 109), “Só conhecemos o outro e a nós mesmos, no conflito das diferenças e semelhanças. Na falta deste exercício, o que aflora é o fantasma, o ‘falso’ outro.” Com essa dinâmica os problemas do grupo afloraram, o que antes era apenas uma “nuvem” pairando, caiu como um turbilhão de emoções conflitantes.

Penso que uma das formas de lidar com os conflitos é reconhecer especificamente onde estão, para assim, então, encará-los de frente. Depois dessa atividade o grupo pareceu ficar mais “leve” e disposto a continuar o trabalho. No diário das professoras as orientações foram as seguintes:

27/08/2014

Prezadas,

Retomamos nossas reuniões teóricas sobre Língua Portuguesa com a continuação do estudo dos Parâmetros para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. Anteriormente trabalhamos os objetivos gerais, agora veremos os conteúdos.

Embora algumas colegas já estejam familiarizadas com a temática, devido aos estudos do PNAIC, acredito ser oportuno compartilhar desses saberes no pequeno grupo da escola, expandindo assim nossos conhecimentos.

Bom trabalho!

Elida

1º MOMENTO

Dinâmica do sanduíche pedagógico;
Discussão e expressão sobre os sentimentos despertados com a técnica;
Retomada do último encontro.

2º MOMENTO

Fazer a leitura dos Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo, destacando com o marca texto os aspectos que julgar mais relevantes.

3º MOMENTO

Redija um breve parágrafo sobre a leitura, poderão ser levados em conta os seguintes aspectos:

- A leitura foi relevante?
- Algum dos aspectos apontados é de difícil execução?
- Do teu ponto de vista que conteúdos poderiam ser excluídos ou acrescentados?

Um dos pontos negativos dessa reunião foi o tempo. A leitura e discussão do texto foram apenas iniciadas, ficando sua execução de forma individual, em casa, e as discussões para o próximo encontro.

Sexta ação da intervenção 03/09/2014

Nessa ação, tivemos como lanche uma deliciosa pizza preparada pelas funcionárias, acompanhada de sucos variados. Precisei recolher os diários um dia antes para poder prepará-los para esse dia e tomar nota dos apontamentos. Do encontro anterior surgiram os seguintes destaques a respeito dos Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo:

- No primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender;
- Variedade de gêneros;
- Textos teatrais;
- Deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente;
- É preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente;
- É possível que se aprenda a produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los.

Nas conversas sobre o texto relatei às professoras os aspectos em comum que foram destacados em todos os diários. Segundo elas, muito do que foi destacado referiu-se ao que está sendo trabalhado paralelamente nas reuniões do PNAIC, para elas esse estudo veio bem ao encontro de outras atividades propostas pelo Programa, então o que, a princípio, poderia causar algum estranhamento, já foi superado, como o fato de utilizar a língua para aprender, que, a primeira vista, pareceria óbvio, mas que em uma discussão mais aprofundada percebe-se que não é tão óbvio assim, pois, de acordo com elas, boa parte dos alunos desconhece essa função da língua.

A variedade de gêneros e o uso de textos que circulam socialmente foi outro aspecto elencado, aspecto esse que foi bem controverso, uma vez que a alegação de um grupo era a de que os alunos não leem, não têm acesso a materiais escritos. Enquanto outro grupo apontou que leem sim, desde as legendas de filmes, instruções dos jogos e “truques” que eles apontam para não esquecer e vão compartilhando com os colegas, propagandas de lojas, mensagens de celular, convites de aniversário e mais uma gama de escritos que foram surgindo. Notei então que, principalmente para as professoras graduadas há mais tempo, o único tipo de leitura “aceita” seria a leitura de livros escolares.

Intervi, juntamente com as colegas, na defesa dos diferentes gêneros, na possibilidade de aproveitamento em sala de aula, pois é muito cômodo o discurso “os alunos não leem” e pronto. Mas baseada em que é feita essa afirmação? Os alunos até podem não ler os textos da escola, mas estão rodeados de uma gama de materiais escritos que dificilmente passam despercebidos, pois até mesmo as crianças que ainda não assimilaram a leitura e escrita convencionais são capazes de reconhecer e “ler” rótulos, placas, propagandas... E também produzirem materiais escritos, do seu jeito, de acordo com sua evolução daquele momento.

Depois de muita conversa e até mesmo mostra de materiais escritos, dos alunos, pelas professoras, as mais, digamos, inflexíveis, apontaram que não aprenderam daquela forma, que nem se falava disso na época da sua graduação, e que essas “inovações” precisavam ser assimiladas aos poucos por elas. Vi nesse relato um ponto positivo, admitir que tenham dificuldade em algo é muito importante para que

possa haver essa assimilação do novo. Também pude perceber isso pelos relatos nos diários:

Acredito que a leitura foi relevante para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola e que os aspectos apontados são possíveis para trabalhar, porém demanda uma boa organização do professor (...) proporcionam o acesso a diferentes gêneros textuais, caberá ao professor adaptá-los a sua realidade (Professora 4).

No relato da professora é possível perceber que ela aponta a possibilidade de trabalhar com esses conteúdos, embora demande mais organização no planejamento. Penso que, para trabalhar dessa forma, o tempo de estudo e pesquisa se torna bem maior para o professor, pois, ao mesmo tempo em que precisa conciliar os objetivos e conteúdos ainda precisa adequar essa aula a sua realidade, aos seus alunos. Como apontado pela Professora 5, que conseguiu identificar os objetivos em sua prática,

considero que muitos conteúdos citados estão em minhas aulas. Procuo incentivar muito a leitura, mas na turma que tenho estou sentindo dificuldades nessa área, já tive avanços, é verdade, mas não como eu esperava, me entusiasmo com os livros, conto histórias, mas tudo isso não é suficiente para incentivá-los integralmente. Nas aulas eu procuro fazer com que os alunos falem, se posicionem sobre os assuntos tratados. Nas produções textuais o perfil da turma é de pouca escrita e não gostam das propostas de escrita quando são feitas, mesmo assim muitos já avançaram na parte escrita. Trabalho vários gêneros textuais, mostrando o encanto de cada um (Professora 5).

Nesse relato notei um empenho e um conhecimento maior dos conteúdos estudados. Mesmo com as dificuldades apresentadas pela turma ela insiste e se entusiasma com o que está trabalhando, tanto que, mesmo com as dificuldades que relatou, ela também percebe o avanço das crianças na leitura e na escrita. Essa preocupação dela com a aprendizagem denota um dos traços do que Demo (2008, págs. 12 e 13) aponta como aprender bem de acordo com a maiêutica de Sócrates “...educação é dinâmica de dentro para fora, na posição de sujeito; papel de professor é motivar, orientar, avaliar, incomodar”. Ela, mesmo percebendo as dificuldades, não sucumbe a elas, continua tentando, trazendo variados gêneros textuais, estimulando a leitura, se encantando, motivando e “incomodando” seus alunos.

A professora 9 trouxe uma preocupação que era frequente em seus relatos, e que acabou encontrando o subsídio teórico nos Conteúdos estudados, no bloco sobre valores, normas e atitudes. Durante os relatos orais ela sempre mencionava essa preocupação a respeito dos alunos. Segundo ela, seria preciso começar por esse bloco comportamental, para que, a partir daí, eles conseguissem evoluir.

A leitura foi relevante e muito esclarecedora. Embora encontre grandes dificuldades de execução em minha turma. Percebo que as dificuldades encontradas na execução dos blocos de conteúdos têm relação com “valores, normas e atitudes”. E concordo quando no texto indicado no primeiro parágrafo dos “conteúdos gerais do ciclo”, salienta que estes valores devam ser configurados como conteúdos de ensino e não por instrução (Professora 9).

Do meu ponto de vista esse é um cuidado com o aluno, de uma professora preocupada em perceber as necessidades prioritárias da sua turma. Para Demo (2008, p. 17), o “cuidado sistemático é compromisso profissional do professor com respeito ao aluno.” Esse cuidado, sozinho, pode não ser suficiente para garantir o avanço dos alunos, no entanto, sem ele, o trabalho ficaria muito mais difícil de ser executado.

Depois de termos conversado sobre esses apontamentos, passei à leitura da carta do diário daquela ação, que abriria o relato das práticas pelas professoras. Coloquei a abertura, porque a direção solicitou o uso do espaço na reunião para poder organizar as atividades festivas do mês de aniversário da escola, o mês de outubro.

Dessa reunião em diante acertamos que, conforme o tempo fosse disponibilizado pela direção, cada professora relataria uma prática de sala de aula, sem data certa. Boa parte delas estava bem ansiosa por esse momento; algumas para compartilhar o que estavam fazendo em suas salas, outras, justamente, com pânico de se exporem, de falarem algo “errado”, ou de apresentarem um tema que não chamasse a atenção das colegas. Essa foi a carta de abertura do diário:

03/09/2014

Estamos chegando à reta final dos nossos encontros e, depois da teoria, chegamos ao melhor momento: As práticas!

Espero que esses breves momentos de estudo tenham auxiliado de alguma forma no teu fazer pedagógico.

Por isso peço que faças uma análise das tuas últimas aulas, observando se os objetivos para a Língua Portuguesa foram alcançados, se os conteúdos para o ciclo estavam presentes...

Isso feito escolhe uma aula ou atividade aplicada para compartilhar conosco, expondo também tua auto avaliação feita anteriormente.

Usa este diário para anotar as ideias apresentadas, fazer tuas considerações ou apontamentos, pois isso é muito importante para a avaliação da intervenção.

Agradeço a colaboração de todas e espero sinceramente ter contribuído com a qualificação do ensino e da aprendizagem em nossa escola.

Sozinhas podemos pouco, mas juntas, podemos muito!

Agora é com vocês!

Salientei que cada professora teria liberdade para expor sua prática como bem entendesse, com uso de tecnologias, apenas oralmente, com materiais dos alunos, enfim, como melhor lhe aprouvesse. O tempo seria para, aproximadamente, duas apresentações por turno, que não havia por que ficarem nervosas, estaríamos entre colegas, e o melhor de tudo era o trabalho delas ser divulgado para o grupo. O que, para mim, seria motivo para relaxarem, para elas foi o estalo para mais tensão. Pude perceber que o sentimento que as rondava era o medo, pois

vida de grupo dá muito medo, porque através do outro constato que sou 'dono' do meu saber (e do meu não saber). Sou dono de minha incompetência, e, portanto, RESPONSÁVEL pela minha BUSCA-PROCURA de conhecer, de construir minha competência (FREIRE, 2014, p.139).

Uma coisa era quando elas ficavam “passivas”, aguardando o próximo tema ou texto a ser trabalhado, outra, seria assumir uma tarefa, se exporem, mostrarem sua prática, correndo o risco de serem contestadas, ou, até mesmo, criticadas; terem um trabalho elaborado e executado por elas exposto ao grande grupo, já que

é na execução das tarefas que os conflitos, as diferenças e o que ainda não se conhece são operacionalizados, elaborados, apropriados (...). A tarefa possibilita a apropriação do que já se sabe (e pensava que não sabia) e a construção do que ainda não se conhece. (FREIRE, 2014, p. 121)

Desde o início desta intervenção, tive a certeza de que a apresentação das práticas seria o ponto alto do trabalho. Através delas, pude perceber o que as professoras assimilaram da intervenção, o que trabalharam com seus alunos e o progresso das crianças. Fazer essa mediação, esse estímulo à execução dessa tarefa, foi bem difícil em alguns momentos; o respaldo da teoria nessas horas é fundamental para ajudar na compreensão e encaminhamento do trabalho, uma vez que,

toda tarefa adequada, alimentadora das disponibilidades individuais de grupo sempre deflagra a dúvida, o mal-estar e também o prazer. Mal-estar porque trabalha as diferenças, os conflitos e o desconhecido; prazer, por possibilitar a apropriação do que antes era desconhecido em saber construído (FREIRE, 2014, p. 122).

O mal-estar apareceu em alguns momentos, e acredito que ele também foi necessário, pois é preferível um mal-estar autêntico, sentir-se incomodado, mexido, do que apático e indiferente ao que é apresentado; a indiferença não acrescenta, tanto faz, como tanto fez; já o mal-estar faz com que eu pense “mas isso não é bem assim, eu consigo fazer melhor, eu fiz isso de outra forma” e as “engrenagens cerebrais” começam a funcionar, e, felizmente, tivemos mais momentos de prazer do que de mal-estar.

Prazer em ver o crescimento dos discursos desde a primeira reunião; prazer em ver o olho brilhando com o “agora já sei que é assim”; prazer em ver que as professoras (ou seriam alunas?) embasaram-se na teoria que apresentei e também buscaram outras fontes para compartilharem suas práticas; prazer em ver a ousadia,

a superação, a mão suando, mas assim mesmo feliz de estar tendo um “momento solene”. Acima de tudo, o prazer de perceber que valeu a pena. Vamos às práticas!

Sétima ação da intervenção 10/09/2014

Nesse dia, a direção utilizou boa parte do tempo para tratar dos preparativos para o chá de escolha da madrinha da banda, e das festividades para o mês de outubro, mês do aniversário da escola, restando, aproximadamente, apenas quarenta minutos para a apresentação das práticas das professoras, por isso, apenas uma professora pode apresentar seu trabalho.

Por fazer parte da gestão da escola, a professora 6 acreditava que não havia nenhuma prática sua referente à escola que pudesse ser relatada, *vou dizer o quê? Que comprei três quilos de massa? Que falei com os alunos que incomodavam no recreio? Meu trabalho aqui não tem o que dizer! Posso até dizer que eu nem sou professora aqui!*

Explicando: a referida professora trabalha três turnos em diferentes escolas, dois deles em sala de aula. Percebo que há, no seu relato, uma inconformidade com sua função, dentro da intervenção, que é de suma importância, pois a escola também depende de quem faça as compras, de quem organize, de quem oriente, resolva conflitos. Para o trabalho pedagógico funcionar, o suporte em outras áreas é importante, mas nem mesmo quem o executa sabe dar o devido valor. Como coloca Demo (2008, p. 2), “tudo na escola tem sua importância, desde a merenda, o espaço físico, a limpeza, até o currículo e a sala de aula...”. Por não acreditar na importância do seu trabalho, a professora optou por relatar a sua prática nas outras escolas em que trabalhava. Relato que segue descrito, de acordo com o diário dela.

Durante minhas aulas de arte estímulo sempre meus alunos na expressão oral e também escrita e posso detectar o quanto eles possuem ainda dificuldades nestas áreas apesar de já cursarem as séries ou anos finais do ensino fundamental.

Notei que a professora relatou esse problema que acontecia nas outras escolas em que ela trabalhava, sem perceber que esse também era o nosso problema, no entanto, o trabalho que ela executa ajuda a melhorar o desempenho

dos alunos. Penso que o cuidado com a merenda, com a resolução de conflitos e a organização da escola contribui para que o ambiente da aprendizagem seja propício.

Oitava ação da intervenção 24/09/2014

Nessa reunião, continuamos a acertar os preparativos para o mês de outubro, mesmo assim, uma professora de cada turno conseguiu apresentar sua prática. O relato da Professora 4:

Analisando minha última aula, acredito que os objetivos para a língua portuguesa estão presentes, tendo em vista que priorizo o uso do texto de diferentes gêneros para trabalhar as questões de interpretação e produção textual. Uma das atividades que gostaria de compartilhar é um trabalho que foi realizado para que os alunos conhecessem um pouco mais sobre o escritor Monteiro Lobato e suas obras. Para realização desta atividade que tinha como principal objetivo incentivar o gosto pela leitura, primeiramente conversei com os alunos sobre a biblioteca pública da cidade que possui a coleção de obra de literatura infanto-juvenil do Lobato. Depois conversamos sobre o escritor, sobre obras que os alunos já haviam lido e sobre obras que existem (...). Os alunos gostaram de conhecer o espaço da biblioteca pública, alguns voltaram para retirar outros livros.

Ao analisar a prática relatada pela professora, pude perceber que ela conseguiu fazer uso da teoria que estudamos: ela cita o uso de diferentes gêneros textuais; a leitura e a produção textual; o uso da biblioteca e a oralidade orientada.

As professoras apreciaram bastante o relato, pediram informações de como a professora levou seus alunos à Biblioteca Pública para pesquisarem e fazer com que todos se associassem; dos livros do autor que ela encontrou na Biblioteca da Escola e outras questões referentes à prática.

Já no turno da tarde, a Professora 10 foi bem sucinta no seu relato, apenas colocou brevemente que estava trabalhando com enfoque na alfabetização, lendo muitos livros e incentivando a escrita através de jogos, brincadeiras e atividades. Tampouco registrou a prática por escrito no caderno. Quando fui pegar o gravador para fazer o registro ela se mostrou incomodada, rindo e brincando, mas de forma

nervosa; argumentou que aí mesmo que “travaria” e não conseguiria dizer nada se eu gravasse.

Percebi que as professoras ficaram um pouco decepcionadas com essa apresentação, embora ninguém tenha expressado oralmente. O bom trabalho da professora é percebido pelas atividades expostas em sua sala, pelo corredor da escola e pelo relato dos alunos; ela também é bem crítica no trabalho das outras colegas, no entanto, no momento destinado a dar visibilidade ao que faz, ela praticamente se omitiu!

Penso que assumir uma tarefa, assumir a autoria dá medo, estar à frente do grupo, colocar-se no lugar de gestora, autora da sua própria prática, assusta, é sair da tarefa simples de criticar, pois a “autoria é o professor implicar-se no que faz, tornar-se dono de sua impressão digital. É preciso que o professor compreenda: ninguém fará por ele, ninguém mais, senão ele mesmo autor de sua própria história” (FREIRE, 2014, pág.205). Esse é o desafio que paralisa, mas que também leva à reflexão, e quem sabe, à superação.

Nona ação da intervenção 07/10/2014

Esta ação já havia sido prevista desde o início da intervenção, com o objetivo de estimular as professoras que já desenvolviam práticas diferenciadas e animar aquelas que ainda não desenvolviam para que se sentissem encorajadas a investir em outras formas de ensino para seus alunos. O fato de essa atividade ter sido inserida na semana de aniversário da escola, por um pedido da direção, foi muito interessante, pois as professoras sentiram-se valorizadas, não haveria apenas atividades com alunos, e sim, uma atividade especial dedicada a elas, à melhoria de sua prática. Isso fez com que ficassem entusiasmadas e abertas a participarem.

Pensei essa ação com muito carinho, pois teríamos uma pessoa “de fora” trabalhando conosco, o que nem sempre é bem visto. Além disso, todas as colegas da escola foram convidadas, funcionárias, monitoras do Programa Mais Educação e graduandas do Programa PIBID.

A sala foi arrumada para cerca de vinte pessoas, em forma circular, com o projetor ao centro, que foi utilizado pela palestrante. Como lanche, preparei pastéis de carne, que as colegas da cozinha fritaram na hora e trouxeram quentinhos, e suco de frutas como bebida. Como eu era a encarregada da ação e tinha de dar conta de várias coisas ao mesmo tempo, projetor, lanche, monitoria..., optei pela gravação em áudio, pois seria totalmente inviável tentar tomar notas no meu diário durante a oficina. Para marcar a importância desse dia, confeccionei chaveirinhos de coruja para todos os presentes, como recordação e agradecimento pela participação na intervenção.

Figura 4 – Chaveiros de corujinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A oficina foi ministrada pela Prof^a. Dr^a. Nórís Eunice Wiener Pureza Duarte, da UFPel. Na ocasião, ela nos contou sobre o seu trabalho de mestrado e doutorado, que resultou em um livro: “A abordagem do texto nas aulas de língua materna: perspectivas didáticas”. Segundo ela, a pesquisa teve como objetivo comparar o ensino da língua materna no Brasil com o Uruguai.

Nessa pesquisa, a constatação dela foi a de que o ensino no Uruguai está muito além do que é ensinado no Brasil. E o que faz com que isso aconteça é a leitura, a forma com que os textos são trabalhados no país vizinho. Um exemplo disso foi que, enquanto no Uruguai eram trabalhados textos como “Por que saem manchas brancas nas unhas”, na escola do Brasil era trabalhado o texto “No dia em que o gato falou”. Isso, na visão da escritora, chegava a ser “bizarro”. Por esse motivo, ela resolveu apresentar, no seu livro, sugestões para trabalhar com textos em sala de aula, levando, para cada professora, uma cópia dessa parte do seu escrito.

Foram as experiências vivenciadas e as sugestões que constituíram a oficina, de forma leve e bem humorada. A proposta principal foi a de apresentar o uso do jornal em sala de aula, que é um recurso acessível e barato, além de possuir uma infinidade de gêneros. Ela colocou que, depois de Bakhtin, os gêneros passaram a ser considerados todos os textos que circulam socialmente, desde uma carteira de identidade até o mais simples papel escrito. No entanto, ela foi bem além disso, nos passando dicas preciosas de como trabalhar certos conteúdos, ou de como não trabalhar outros; para ela, uma professora tem obrigação de apresentar o texto para seus alunos, ser cúmplice deles.

Uma das experiências relatadas por ela foi a de também ter trabalhado muito de maneira equivocada, por desconhecer outra forma de trabalho. Ela costumava colocar uma palavra no quadro, como “ele” e pedia que os alunos criassem a partir dela. Contudo, depois de muitos estudos e pesquisas, ela percebeu que estava totalmente equivocada, que uma produção de texto só pode ser pedida para uma criança, depois de ter sido dado subsídio a ela, elementos, para que pudesse desenvolver uma ideia.

Um exemplo dado por ela foi o de trabalhar uma história tradicional, como a Branca de Neve, e introduzir nela um elemento tecnológico do nosso tempo, como uma bateadeira, por exemplo. Continuando o trabalho com o jornal, ela citou várias atividades e gêneros que poderiam ser trabalhados, como a diferença entre reportagem e notícia; tirinhas, para trabalhar a construção do humor; crônicas,

piadas, receitas, horóscopo; cada elemento citado era seguido de muitas sugestões de como trabalhar em sala de aula.

Acredito que uma parte bem rica de sua exposição foi a colocação do que não deve ser trabalhado com as crianças, como substantivos concretos e abstratos, prefixos e sufixos. Para ela esse tipo de coisa é totalmente desnecessário; deveria até mesmo ser abolido! O que ela aconselhou a trabalhar foi o uso desses elementos dentro de um texto, o porquê de cada palavra ser empregada em determinado contexto, e não, regras e explicações soltas.

Outros exemplos práticos foram o de erros comuns, cometidos por colunistas de um jornal e até mesmo por algumas professoras, como a conjugação equivocada do verbo haver; o uso do “ao encontro” e “de encontro” e até mesmo do uso das aspas.

Sua fala transcorreu de maneira tão envolvente que nem sentimos o tempo passar. Quando percebemos, já havia extrapolado há muito o nosso tempo previsto de encontro. No encerramento, uma professora agradeceu por tudo que havia aprendido, no entanto a Dr^a. Nóris deu uma explicação bem simples: “Não é aprender, é refletir sobre o que já se sabe”.

Minha reflexão sobre a oficina foi a de que ela serviu como um novo ânimo para o trabalho que estava sendo feito até ali. O fato de as colegas se depararem com uma professora como elas, que continuava na ativa, e relatava situações que muitas delas também vivenciavam, auxiliou muito na empatia, pois não era “A Doutora” que estava ali fazendo o relato, e sim, uma professora como elas, mas que havia estudado muito e tinha propriedade para expor suas colocações.

Como já expus, penso que ela foi bem além do que eu esperava. O que seria a exposição de uma prática, acabou sendo uma aula de como trabalhar a LP em sala de aula, o que me levou a refletir que quando “estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos” (RIOS, 2001, p.47). Penso que

difícilmente alguma professora saiu desse encontro sem refletir sobre o trabalho que estava fazendo com seus alunos.

Devido ao adiantado da hora não pude, nesse dia, fazer a avaliação da oficina com as professoras. Deixei para conversarmos no dia seguinte, mas só os sorrisos e os comentários de agradecimento e satisfação já me deixaram animada.

Décima ação da intervenção 08/10/2014

Nesse dia, as professoras estavam totalmente elétricas! Todas queriam falar ao mesmo tempo. A direção utilizou boa parte do encontro para os acertos do restante da semana festiva. Quando consegui assumir a reunião, já dispúnhamos de pouco tempo, o que, infelizmente, impossibilitou os relatos por escrito. Novamente precisei fazer uso do gravador, o que, de certa forma, não foi uma boa ideia, pois, com a agitação que o grupo estava naquele dia, os dois turnos estavam juntos, boa parte da gravação ficou quase inaudível. O que me amparou para este relato foram algumas frases que guardei de memória, e que escrevi posteriormente no diário, mas que não consigo atribuir a autoria, pois contava com a gravação para me auxiliar nesse processo, o que, como expliquei, não foi possível.

Mas, fora esse percalço tecnológico, destaco que a recepção das colegas ao trabalho do dia anterior foi excelente! Saíram comentários como: *Adorei! Renovou as energias para continuarmos o ano (Professora 2); Tinha que ter sido no início do ano esse encontro (Professora 6); Foi uma injeção de ânimo (Professora 4); Será que ela pode voltar outra vez (Professora 1)?*

Além dos comentários elogiosos, creio que o ponto alto dessa ação de avaliação foi ouvir de colegas que eram defensoras ferrenhas do ensino da gramática baseada em normas e regras soltas, porque os alunos “tinham que saber”, se questionarem, e chegarem à conclusão de que, realmente, certos conteúdos possuem um nível de abstração muito grande para crianças de sete ou oito anos, e que não deveriam nem ser trabalhados. Mesmo assim, outras rebateram, alegando que, se eles trocassem de escola, as outras professoras diriam que nossos alunos

eram “fracos” e não sabiam o conteúdo. Outro grupo já defendeu o primeiro, alegando que, decorar qualquer um podia, mas o que as crianças tinham que aprender era *como, quando e por que* empregar determinadas palavras, decorar por decorar não fazia sentido, principalmente depois de tudo que tínhamos visto na oficina.

Todo esse caloroso debate do grupo me fez perceber que antigas ideias haviam sido desestabilizadas, que novos pensamentos começavam a aflorar, pois, “como seres humanos, nos diferenciamos dos animais por nossa capacidade de aprender, mudar, transformar, criar, fazer história, na qual o pensar alicerça esse processo de mutação” (FREIRE, 2014, p. 48). Atrevo-me a dizer que os pensamentos que não entraram em conflito no dia anterior, começaram a “fervilhar” na mente ao ouvir o pensamento das colegas.

O meu objetivo com essa ação foi o de avaliar, juntamente com as colegas, a oficina do dia anterior, e averiguar o que as professoras assimilaram, se acreditavam que o que nos foi apresentado poderia ser executado em nossa escola. Diante dos comentários notei que os objetivos, tanto da oficina, quanto da sua avaliação, foram atingidos, indo até mesmo além, pois outro comentário que surgiu foi o da importância da teoria, que a própria Professora Nórís colocou como um ponto desfavorável às professoras do Ensino Fundamental, por terem uma carga horária tão grande, o que dificultava o estudo e a pesquisa.

As colegas colocaram que, se ela havia mudado sua prática, era porque estudou e leu muito, e viu que podia melhorar o que estava fazendo, uma vez que “não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria” (FREIRE, 2014, p. 49). Penso que a teoria passou a ter um outro valor para o grupo, ou, ao menos, começou a “pairar” em alguns pensamentos.

Discussões e debates à parte, a ação foi bem produtiva e realmente serviu de estímulo às apresentações que ainda estavam por vir.

Décima primeira ação da intervenção 05/11/2014

Depois de tantas festividades e acertos durante as reuniões, conseguimos retomar o relato das práticas, embora apenas uma professora por turno tenha conseguido apresentar, como segue o relato da professora 5.

Ela relatou um trabalho que havia feito com seus alunos em sala de aula há algumas semanas. Coincidentemente seu relato foi sobre o uso do jornal. As colegas pensaram logo que ela havia se inspirado na oficina. No entanto, a data que constava no diário e nas atividades das crianças que ela levou para ilustrar, comprovava que o trabalho havia sido iniciado bem antes, e ainda estava em execução na época. Essa constatação levou o grupo a expressar reflexões do tipo: *Estamos bem hein! Já temos professoras trabalhando que nem uma professora universitária!* Pude perceber que esses comentários estimularam a colega a se esmerar mais ainda em sua apresentação, que seguiu os seguintes passos, de acordo com seu diário:

1º passo: analisamos como é o jornal, em termos de material, conteúdo e o comparamos com livros.

Os alunos se entusiasmaram pelo assunto.

2º passo: foi trabalhado como é a primeira página de um jornal.

Estudamos o cabeçalho de um jornal e cada dupla de alunos criou um cabeçalho de um jornal, foi feita uma votação para escolher o melhor nome do jornal, o que venceu foi o jornal "Ponte Mauá".

3º passo: trabalhamos qual a função da 1ª página de um jornal.

Foi também discutido o que é manchete, lide, cabeçalho, reportagem, rodapé em um jornal. Trabalhamos problemas envolvendo o assunto.

4º passo: em duplas os alunos voltaram a trabalhar em seus cabeçalhos já criados, desta vez, já completando a página; foi feita uma manchete, escolhida uma gravura e feita uma notícia sobre a gravura.

5º passo: a professora irá marcar uma visita na redação de um dos jornais da cidade para que os alunos vejam como é produzido um jornal.

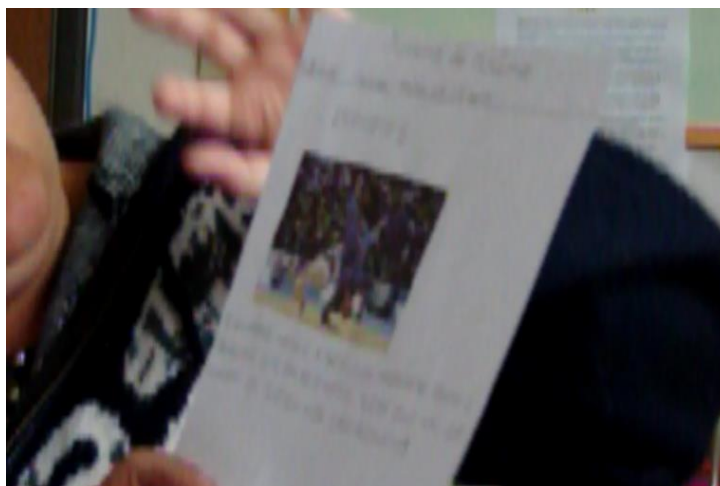
6º passo: vamos analisar o que é importante em uma notícia, e criar novas notícias partindo de informações que não podem faltar em uma notícia.

As colegas ficaram bem entusiasmadas com o relato da professora; questionaram, fizeram sugestões, relacionaram diretamente com o trabalho apresentado pela Professora Nórís na oficina de produção textual, e parabenizaram

a colega por ter feito algo semelhante sem nem mesmo ter assistido a oficina, pois naquele dia ela não pode se fazer presente.

Para ilustrar seu trabalho, a professora levou os “jornais” produzidos pelos alunos, assim como rascunhos e escritas e reescritas das crianças. Ela avaliou o trabalho como muito bom, pois desde o início do ano letivo ela relatava a dificuldade das crianças com a leitura e a escrita, sendo custoso para eles se expressarem, até mesmo oralmente. Segundo ela, a leitura de livros pela turma melhorou bastante. No mês anterior a turma havia lido apenas catorze livros, até agora já havia lido trinta, mas sua meta era a de quarenta livros por mês.

Figura 5 – Jornal produzido pela turma



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ela continuou expondo que elegeu essa atividade por constatar nela o progresso das crianças, atribuindo ao fato de eles poderem utilizar uma gravura para inspiração, produzirem textos curtos, sem a pressão de “encherem as linhas”. Os escritos foram bem coerentes e a professora esmerada e satisfeita com o trabalho realizado, embora na época ainda não tivesse sido concluído.

Avalio que a professora foi bem feliz na escolha da sua prática; os diferentes gêneros estavam presentes, pois ela explorou com as crianças todas as partes de um jornal antes de partir para a escrita. Conseguiu agregar outros conteúdos e despertar nas crianças o gosto pelo aprender, por produzir e criar, utilizando o subsídio dos nossos estudos como respaldo teórico para sua prática.

A segunda colega, a Professora 8, fez o seu relato de forma bem detalhada; expôs o que trabalhou com seus alunos nas diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática, Artes e Ciências. O tema geral que ela trabalhou foi “bilhete”, no entanto, na sua explanação oral, de alguma forma, ela conseguiu relacionar todas essas disciplinas com o conteúdo, embora no seu relato escrito eu não tenha conseguido assimilar todas essas relações.

O que ficou claro na parte escrita no seu diário foi o comprometimento com a teoria, pois ela o fez em oito páginas, sempre citando algo do que havíamos estudado e justificando a escolha do trabalho desta ou daquela maneira. Na sua conclusão, deixou explícito o quanto o PNAIC e a intervenção pareceram a mesma coisa para ela.

Acredito que alcancei os objetivos do PNAIC: execução de um trabalho interdisciplinar, pois para fazer um bilhete usei várias disciplinas juntas, sem o aluno se dar conta. Quanto aos conteúdos do ciclo, sim, estavam presentes e os objetivos da Língua Portuguesa foram alcançados.

Penso que isso não foi uma coisa ruim, pois tanto o PNAIC quanto a intervenção objetivam a melhora do ensino para os alunos, embora eu tenha percebido que ela ainda estava muito presa ao certo e ao errado, pois colocou que, *Acredito que todos nós, educadores, estamos enquadrados em todas as práticas educativas e pedagógicas corretas.* Acredito que ela ainda sente uma grande necessidade de alguém dizer-lhe o que tem de ser feito, ou seja, atém-se às “cópias e modelos” conforme Demo (2008) e Guedes (2006). Mesmo assim, penso que os alunos foram os grandes beneficiados no processo, com um planejamento mais esmerado e um empenho em conseguir fazer com que o aluno aprenda.

Décima segunda ação da intervenção 12/11/2014

Essa reunião da intervenção iniciou com o relato da professora 1. Quando chegamos à sala, ela já havia arrumado o projetor e disposto sobre a mesa muitos dos materiais que utilizava em suas aulas: livros, jogos, brinquedos, fichas para leitura... Só esse fato já serviu para instigar as colegas pelo que estava por vir.

Nos encontros anteriores, elas haviam me questionado do lanche diferenciado, que não estavam mais tendo “novidades”. Brinquei, expondo que o lanche diferenciado seria mais uma atribuição da professora que fosse fazer o relato no dia. Percebi que realmente havia deixado de lado essa parte. É claro que as meninas da cozinha ajudavam, mas era necessário que eu determinasse o que queria, ou que levasse pré-pronto, apenas para que concluíssem. Por isso, nesse dia, resolvi preparar uma pizza doce de morango, coberta com massa de brigadeiro, chocolate branco e muito queijo. Elas adoraram! Até as que diziam não gostar de pizza doce. Uma colega bem brincalhona acabou lembrando a “tensão” dos primeiros relatos e a contrariedade de algumas em apresentar, e fez uma comparação com a apresentação desse encontro, em que a professora estava bem à vontade, assumindo totalmente a situação, e que, no final, “tudo acabou em pizza”, ou seja, as barreiras foram quebradas e o que eu esperava que acontecesse desde o início, um relato amigável e tranquilo entre colegas, passou a acontecer.

Mas voltando ao relato da professora, ele foi muito envolvente e bem planejado. Ela iniciou com a apresentação de uma mensagem motivacional com o uso do projetor, continuando com um breve apanhado de como as crianças aprendem, embasada, principalmente, nos pressupostos de Vygotsky. Mas o melhor, do meu ponto de vista, ainda estava por vir, quando ela começou a explicar a forma com que trabalhava com seus alunos.

O trabalho dela era baseado em textos e livros de histórias. Ela colocou que a leitura era uma atividade permanente em seu cotidiano profissional, tendo-a como aliada para ampliação do vocabulário das crianças. Que a exploração dos livros, através do título, capa, contracapa, ilustrações, os auxiliava a fazerem inferências e exporem seus conhecimentos do mundo. A partir daí, ela passava a fazer observações, baseada no que os alunos compreendiam, introduzindo novos conhecimentos gradativamente, sempre fazendo uso de materiais concretos, como os jogos, brinquedos e fichas que ela levou para mostrar.

Figura 6 – Livro e fichas para leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 7 – Atividade dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No segundo relato, a Professora 9 compartilhou uma sequência de atividades que foram realizadas tendo um filme como ponto de partida. Através dele, ela desenvolveu o trabalho de valores, como amizade, cooperação, espírito de equipe e solidariedade. Em seu diário, ela resumiu que *podemos trabalhar produção textual, oral e escrita; temas transversais, gênero e diversidade; ciências; matemática; estudos sociais; artes e valores; normas e atitudes*. Assim como a Professora 1, ela se esmerou muito em sua apresentação. Seu relato no diário foi bem detalhado e caprichado, evidenciando a pesquisa, o embasamento teórico e o comprometimento com seus alunos.

Avaliei os dois relatos como muito especiais. O da Professora 1 foi muito significativo para mim, pois nele percebi o quanto o grupo havia evoluído desde o

início da intervenção. Por ser coordenadora pedagógica da escola, eu já conhecia o trabalho que essa professora fazia, mas a maioria das colegas não. Quando ela começou a usar o texto como base para as aulas era ainda bem insegura, no entanto, com o passar do tempo, ela começou a se sentir mais segura com sua prática, ao ver a evolução dos seus alunos. Acredito que o respaldo teórico da intervenção também a auxiliou. Quanto às professoras, algumas ficaram surpresas em ver que a colega trabalhava dessa forma sem “ninguém mandar”, pois ela não fazia parte do PNAIC e trabalhava assim por iniciativa própria. Percebi que, principalmente a oficina com a Professora Nóris, foi superimportante para que ela percebesse que estava evoluindo em sua prática, tornando-se mais segura e confiante, o mesmo acontecendo com a Professora 9, que, desde o início, se manifestou bem entusiasmada e “ávida” por aprender com a intervenção.

O meu destaque como ponto positivo, o esforço e dedicação das professoras em apresentarem bem suas práticas, revelou-se também um ponto negativo, pois o tempo das reuniões passou a ser somente para elas. No entanto, o que seria suficiente para, no mínimo, duas apresentações, passou a ser utilizado somente por uma professora, e, às vezes, até faltando tempo! Por esse motivo, algumas delas não conseguiram apresentar suas práticas. Já estávamos no mês de novembro e as atividades de encerramento do ano ocuparam todo o tempo disponível que tínhamos, impossibilitando que os relatos continuassem. Mesmo assim, acredito que o objetivo com os relatos foi atingido, como pude constatar no encerramento dos diários.

Décima terceira ação da intervenção 18/12/2014

Nesse dia, já estávamos nos encaminhando para o encerramento das atividades letivas na escola; boa parte do tempo foi ocupada para esses encaminhamentos pela equipe diretiva. Pude fazer uso apenas da última parte da reunião. Aproveitei, então, para agradecer a colaboração de todas e pedir que fizessem esse último relato nos diários, retomando tudo o que havíamos feito durante a intervenção.

Como já mencionado anteriormente, Damiani (2012) coloca a avaliação da intervenção como fundamental para dar legitimidade ao PPI. “O **método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (DAMIANI, 2012, p. 11).

Como não dispúnhamos de tempo para fazer essa avaliação na escola, apenas expliquei um pouco do que eu esperava e entreguei os diários, com a carta de encerramento e algumas questões que serviriam de tema, para que elas pudessem relembrar um pouco do que havíamos trabalhado, para, através desse encerramento, dispor dos subsídios necessários para fazer o fechamento da avaliação do processo interventivo. Como segue abaixo.

18/12/2014

Colegas,

É chegado o término de mais um ano de trabalho e, como diria a Maria Cristina, o tempo de fazer a “catarse”, ou seja, trazer à consciência as emoções ou sentimentos reprimidos no inconsciente durante o ano, fazendo com que ele seja capaz de se libertar das consequências ou problemas acontecidos, analisar as vivências de 2014, resgatando e aproveitando o que foi bom, descartando o que não foi tão bom, para começar o ano de 2015 em grande estilo.

Para tanto, peço que reflitam sobre os próximos tópicos e expressem livremente seus pensamentos e opiniões, para que assim possamos qualificar cada vez mais nosso trabalho para o próximo ano.

Novamente agradeço e reitero a importância de todas vocês para o êxito deste trabalho e da nossa escola.

Obrigada!
Elida Rodrigues

Analisando as tuas aulas durante o ano, os encontros do PNAIC, as formações e reuniões pedagógicas, bem como tuas vivências pessoais, faz uma autoavaliação. Pensando:

- a) Quais eram minhas expectativas no início do ano letivo? O que alcancei? Ficou algo que deixei de realizar?
- b) Como era e como foi minha prática de sala de aula este ano?
- c) Fiz alguma prática objetivando aprimorar o ensino da leitura e da escrita dos meus alunos?
- d) Como percebi se o meu aluno adquiriu novos conhecimentos na área da linguagem e da escrita?
- e) O que penso sobre as reuniões pedagógicas da escola? O que posso sugerir para aprimorar esses encontros?
- f) Como analiso os encontros pedagógicos? (Como o ocorrido com a Dra. Nóris Eunice sobre produção textual)
- g) De que maneira a gestão da escola interfere na minha prática de sala de aula?
- h) Neste ano, de forma geral, elenco como pontos positivos da minha prática:
- i) Pontos negativos:
- j) Pontos que buscarei aprimorar em 2015:

Dos relatos de encerramento, apareceram vários pontos em comum, como a determinação em incentivar mais a leitura e a escrita, o que, segundo elas, foi alcançado, embora algumas tenham colocado que poderiam ter explorado mais essa parte, como expresso pela Professora 4: *algo que gostaria de ter feito e não tive tempo ou, na verdade, organização, era ter promovido uma vez por bimestre a divulgação dos textos e trabalhos relativos à leitura e produção que os alunos realizavam, acredito que isso poderia tê-los incentivado mais.* Esse tipo de pensar

não apareceu somente no relato de uma professora, o que me leva a concluir que o objetivo de reflexão sobre a prática foi atingido, pois elas foram críticas consigo mesmas; se o resultado não foi bem como esperado, foi porque ainda faltaram outras estratégias que poderiam ser desenvolvidas.

Para acompanhar a evolução dos alunos no tocante à leitura e escrita, observaram que foi possível fazê-lo por ter um maior cuidado e observação com os escritos que eles produziam, como exposto pela Professora 5: *durante o ano, meus alunos avançaram, ampliaram seus conhecimentos, pois durante as atividades de leitura e de escrita notou-se o crescimento deles.* De acordo com esse depoimento percebi que a avaliação das crianças aconteceu de forma gradativa; não tinha como saber se elas haviam progredido nessa parte de um dia para o outro, e sim, progressivamente, de acordo com os subsídios que iam adquirindo.

O aspecto da gestão da prática também apareceu em alguns relatos, como o da Professora 2, ao expor *que encontros e reuniões pedagógicas articuladas com o propósito de melhorar a prática docente e a gestão são importantes. Acredito que encontros como o ocorrido na escola com a professora Nóris são relevantes, já que propõem reflexões interessantes sobre esses aspectos.*

Penso que o intuito de colocar a gestão como fator inerente à prática diária das professoras foi parcialmente atingido. Uma boa parte ainda acredita que a gestão refere-se somente à equipe diretiva, no entanto, a reflexão sobre ela foi iniciada, o que já foi um primeiro passo para se tornarem gestoras da própria prática. Para isso a intervenção e a oficina contribuíram muito, como aparece no relato da Professora 9, pois para ela e algumas colegas *os encontros pedagógicos são primordiais para uma socialização de práticas positivas no espaço escolar, como os que realizamos durante a intervenção, com a colaboração de todas.*

Um dos pontos negativos com que me deparei no decorrer da intervenção foi a constante mudança no quadro das professoras, pois, desde que comecei o trabalho, precisei alterar constantemente essa parte, devido às licenças, trocas de professores contratados e substituições. Dificilmente as reuniões tinham seu quadro completo; sempre havia a ausência de uma, duas, ou até mais professoras. E isso

foi apenas durante um curto período, em um espaço de tempo maior penso o quanto isso atrapalha a gestão. A situação do quadro de professores no ano de 2014 foi melhor do que no ano anterior, quando a maior parte das professoras era contratada, pois a escola contou com mais professoras efetivas.

Mesmo assim, ainda permanecemos longe do grupo ideal de trabalho. Do meu ponto de vista, contribuiria bastante se todos os profissionais fossem efetivos, tendo seus direitos trabalhistas reconhecidos e confiança e sentimento de pertencimento à escola que trabalham, pois, como coloca Rios (2001, p. 24) “o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade se for um trabalho que faz bem (...) a nós e àqueles a quem o dirigimos”. Para trabalhar bem, dentro da escola, precisamos estar bem também fora dela, o que se torna difícil, por não saber, ao término de cada ano, se continuará empregado e em qual escola trabalhará, como é o caso dos contratados.

Outro ponto negativo foi a falta de colaboração de algumas colegas. Cheguei a ouvir de uma que, se escrevesse no diário o que realmente pensava das colegas e da intervenção, ninguém mais falaria com ela. Vi esse tipo de comportamento como uma resistência em aceitar outras propostas. Como mais alguns exemplos, aponto a ausência de escritos no diário da intervenção, assim como a não devolução do diário por outra professora, pois passei quase todo o mês de janeiro recolhendo os diários nas casas delas, o que não chegou a comprometer o trabalho, pois a ausência de algumas foi compensada pela dedicação e envolvimento de outras.

9 CONSIDERAÇÕES

Hoje, avaliando todas as atividades que realizei, antes de chegar à intervenção propriamente dita, percebo, de forma positiva, o quanto cresci profissionalmente. Tive de superar meus medos, receios. Me vi tendo que estimular as professoras a serem gestoras de sua prática, quando nem eu me sentia capaz de fazer isso, mas, como bem colocado pela Professora Nórís durante a oficina, a gente vai lendo, estudando e, penso eu, se “empoderando”, perdendo o medo de tomar certas atitudes, por julgar que desagradam a este ou aquele, ou contrariando a nossa vontade, ao ser confrontada pela vontade do grande grupo.

Acredito que o objetivo geral de qualificar a gestão do ensino de LP foi parcialmente atingido, pois a maioria das professoras percebeu avanços e novos caminhos em suas práticas, o que veio a contribuir no aprimoramento da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

As práticas em LP, desenvolvidas na escola, foram identificadas e analisadas, sob um viés teórico e prático, pelo grupo, durante os momentos de compartilhamento, o que, de acordo com o que relatei anteriormente, ficou latente nos subsídios teóricos apresentados.

A minha “corugisse” em relação às colegas mostrou-se pertinente, pois atenderam aos objetivos propostos, trabalhando em grupo, aceitando as diferenças de cada uma e aprendendo e crescendo com elas. Descreveram suas práticas trabalhadas em sala de aula; avaliaram e se autoavaliaram.

Concluo com o encerramento da Professora 1, que expressa bem o que foi essa intervenção para mim:

Acredito que devemos estar sempre renovando o nosso conhecimento e nossa prática. Não podemos ficar paradas no tempo, enquanto há tanta tecnologia à disposição de nosso aluno; devemos nos adaptar, usar tudo que está disponível e ao nosso alcance para que nosso aluno evolua e se aprimore.

Penso que usei o que estava ao meu alcance para alterar a realidade da nossa escola. É senso comum que, na educação, as coisas demoram mais a acontecer que em outras áreas, no entanto, um primeiro passo foi dado e, para chegar a algum lugar, é preciso dar um passo depois do outro. Agora o tempo, a dedicação e a persistência é que nos mostrarão onde poderemos chegar.

10 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

DAMIANI, Magda Floriana e NEVES, Rita de Araujo. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Pelotas: UNlrevista - Vol. 1, nº 2, ISSN 1809-4651, 2006.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira e Marin Editores. UNICAMP, 2012.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 1997.
_____. **Aprender bem/mal**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Nóris Eunice Wiener Pureza. **A abordagem do texto nas aulas de língua materna: perspectivas didáticas**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL/PREC, 2011.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2480390>> Acesso em 05/08/2013.

_____. Programa de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf> Acesso em 05/08/2013.

_____. Programa Mais Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em 11/01/2013.

_____. Programa PIBID. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115> Acesso em 11/01/2013.

_____. Prova Brasil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em 25/11/2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIO XII, Escola Estadual de Ensino Fundamental. **Regimento Escolar**. Jaguarão, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO. Disponível em <http://www.jaguarao.rs.gov.br/> Acesso em 03/05/2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. São Paulo: PUC, 1992.

ZIBERMAN, Regina e ROSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO –JAGUARÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, a mestranda Elida Regina Nobre Rodrigues, e a Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio, responsáveis pelo projeto de pesquisa e intervenção “ A gestão das práticas de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII” estamos fazendo um convite para você participar como colaboradora nesse estudo.

Esse projeto pretende qualificar o ensino da Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pio XII, buscando contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita dos estudantes. Acreditamos que o projeto seja importante porque valorizará o grupo de professoras da escola através da promoção e disseminação de práticas de linguagem exitosas através de encontros e oficinas.

Sua participação se dará através de relatos em diário de campo, gravações de áudio; participação em reuniões pedagógicas; participação em oficinas e consentimento para observações em sua sala de aula. As informações obtidas serão utilizadas para posterior análise e reflexão do processo de ensino da Língua Portuguesa, podendo ter sua análise e/ou partes divulgadas no relatório da pesquisa. Todos os dados coletados servirão para constituição do corpus da pesquisa, sendo assegurada total privacidade ao colaborador, que será referido no trabalho como *Professora*.

Eu, _____, estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Aceito participar do estudo acima descrito, desenvolvido pela mestranda Elida Regina Nobre Rodrigues, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

Elida Rodrigues
(pesquisador)

Sujeito pesquisado

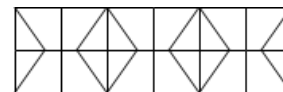
Profa. Dra. Cristina Boéssio
Orientadora

Profa. Dra. Cristina Pureza Duarte Boéssio
cristinapdb@hotmail.com

Elida Regina Nobre Rodrigues
elida.nr@gmail.com

APÊNDICE B – Ficha do jogo Veritek

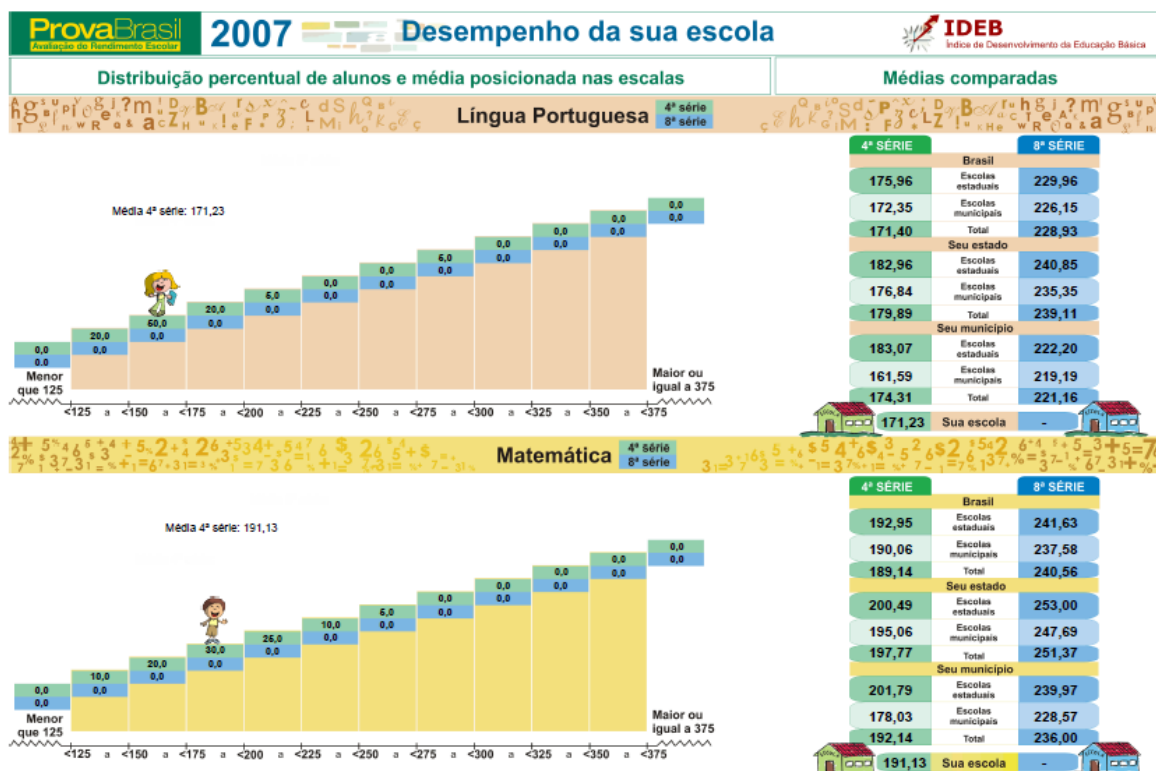
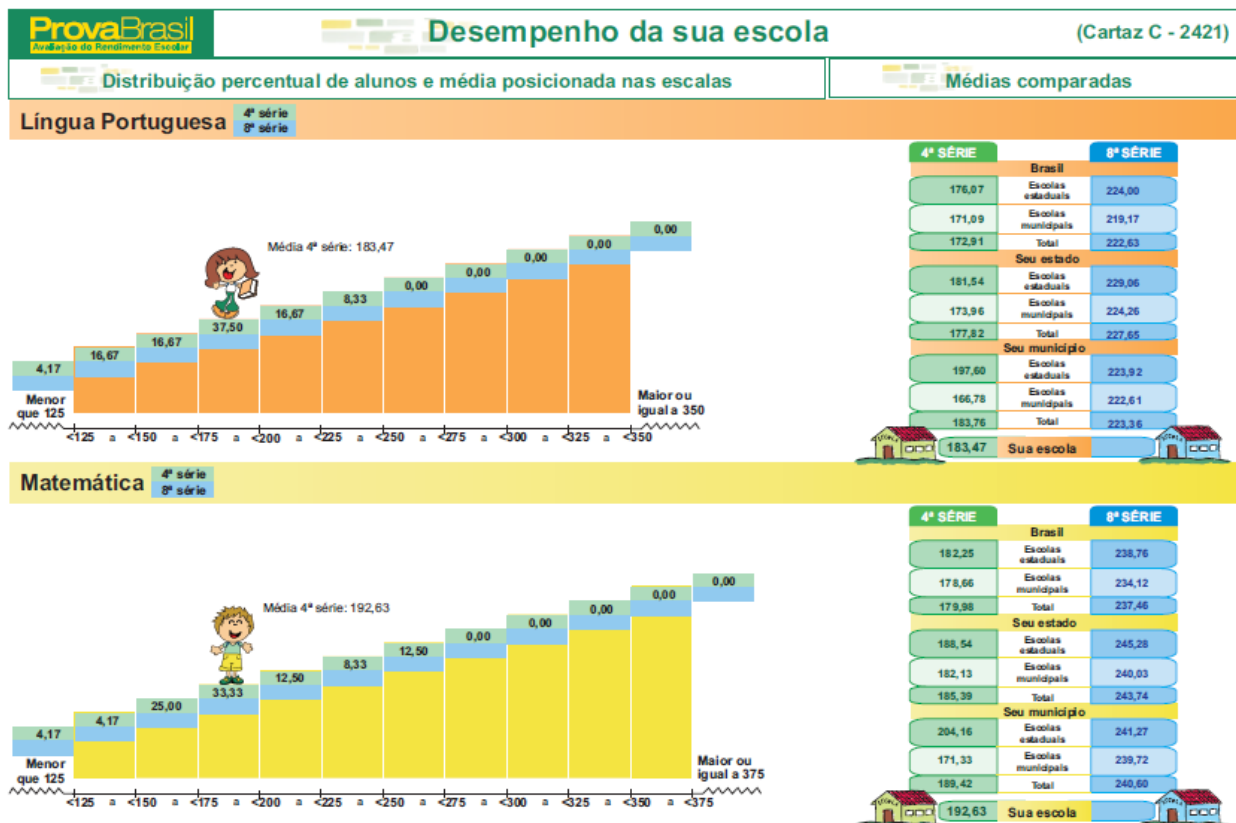
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais



1 -• expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos;	2 -• utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;	3 -• conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;	4 -• compreender os textos orais e escritos como quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;	5 -• valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;	6 -• utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros...
7 -• valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;	8 -• usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;	9 -• conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.	10 -• considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;	11 -• considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;	12 -• considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.
1 – É improdutivo querer aumentar o grau de complexidade quando a criança não está preparada para compreender por si só as atividades propostas.	2 – Utilizando uma linguagem com vocabulário rico e variado.	3 – Podendo refletir e analisar criticamente textos falados ou escritos.	4 – Só deve se aprofundar um conteúdo depois de estar certa da compreensão dos alunos nos seus diferentes momentos de aprendizagem.	5 – Para seguir adiante é necessário saber em que ponto a aprendizagem se encontra.	6 – Sendo capaz de recorrer a livros, enciclopédias, dicionários, textos de pesquisas e outros materiais como fonte de pesquisa.
7 - Percebendo o poder das palavras e utilizando de forma coerente e reflexiva seu vocabulário.	8 – Entendendo o que “quer dizer” ou as “intenções” do autor de cada texto escrito.	9 – Dominando o uso de diferentes textos como receitas, convites, manuais, formulários e outros.	10 – Conseguindo fazer resumos, elaborar esquemas, notas para consulta...	11 – Aprendendo palavras novas e utilizando-as em público, em apresentações ou relatos.	12 – Percebendo que não existe um jeito “certo” de falar, podendo variar de região para região.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela dos resultados do IDEB da Escola Pio XII nos anos de 2005, 2007 e 2009



Língua Portuguesa

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	5,6
Nível 4	200 a 225	22,3
Nível 3	175 a 200	33,3
Nível 2	150 a 175	22,2
Nível 1	125 a 150	11,1
Nível 0	125 ou menos	5,5

Média da Escola: Nível 3 (179,88 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:

Matemática

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	5,6
Nível 5	225 a 250	22,3
Nível 4	200 a 225	38,9
Nível 3	175 a 200	22,2
Nível 2	150 a 175	5,5
Nível 1	125 a 150	5,5
Nível 0	125 ou menos	0,0

Média da Escola: Nível 4 (208,87 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	-
Nível 11	375 a 400	-
Nível 10	350 a 375	-
Nível 9	325 a 350	-
Nível 8	300 a 325	-
Nível 7	275 a 300	-
Nível 6	250 a 275	-
Nível 5	225 a 250	-
Nível 4	200 a 225	-
Nível 3	175 a 200	-
Nível 2	150 a 175	-
Nível 1	125 a 150	-
Nível 0	125 ou menos	-

Média da Escola:

Fonte: Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2480390>>
Acesso em 05/08/2013.