



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ROSINEIDE DA SILVA FERREIRA

**POR UM ENSINO SIGNIFICATIVO EM LÍNGUA
PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

JOÃO PESSOA- PB

ABRIL/2014

ROSINEIDE DA SILVA FERREIRA

**POR UM ENSINO SIGNIFICATIVO EM LÍNGUA
PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Monografia apresentada no Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como requisito para de conclusão de curso, sob orientação da professora Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho.

JOÃO PESSOA- PB

ABRIL/2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F383p. Ferreira, Rosineide da Silva
Por um ensino significativo em língua portuguesa através dos gêneros textuais [manuscrito] / Rosineide da Silva Ferreira. – 2015. 82p.: il. Color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2015.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho, PROEAD.

1. Ensino significativo. 2. Leitura e escrita. 3. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

ROSINEIDE DA SILVA FERREIRA

**POR UM ENSINO SIGNIFICATIVO EM LÍNGUA
PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da
Universidade Estadual da Paraíba como pré-
requisito para obtenção do grau de especialista.

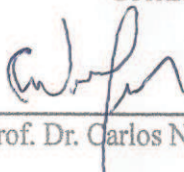
APROVADA EM: _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA

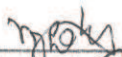


Prof.^a Dr.^a Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

Orientadora



Prof. Dr. Carlos Nunes Guimarães.



Prof.^a Dra. Mônica de Lourdes Neves Santana

JOÃO PESSOA – PB

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família, em especial, aos meus pais: Manoel Gomes Ferreira e Maria Tereza da Silva Ferreira; aos meus irmãos: Ronaldo da Silva Ferreira, Raquel da Silva Ferreira e Robson da Silva Ferreira; à minha inesquecível avó Tereza Josefa da Silva que com seu jeito e atitudes ensinou-me as mais belas lições como a fé; ao meu amado marido, Belgardo Ferreira do Nascimento e amado filho, Breno Ferreira do Nascimento pelo apoio incondicional a mim ofertados em todos os momentos da minha vida, pois a família é nosso berço, nosso amparo, nossa força em todos os instantes, sem ela não chegaríamos a lugar algum.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pela minha saúde e por mais esta realização que o Senhor em sua imensa bondade fez-me concretizar. Nosso refúgio e fortaleza sempre.

Aos meus pais, pela dedicação e esforço em me criar e educar, por me apoiarem sempre, sem os mesmos, nem sequer, existiria.

Ao meu esposo e filho, por estarem ao meu lado nos momentos bons e ruins, auxiliando-me, inclusive no transporte até a Universidade, com carinho, atenção e paciência.

A todos meus educadores, desde a infância até à Universidade, pois cada um me marcou com conhecimento que me permitiu alcançar este objetivo, sem falar nos seus incentivos e paciência para comigo, especialmente a querida professora Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho pela primorosa ajuda neste trabalho, sem ela não poderia concluir o curso. Obrigada.

Aos meus amigos e colegas do curso de Especialização Fundamentos da Educação – Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, especialmente os discentes: Robério, Sandra Carolina, Sandra Claro e Silvânia Marne por todos os trabalhos feitos em conjunto, através dos quais ampliei os meus conhecimentos e por me auxiliarem na consecução de mais esta etapa escolar.

Aos funcionários da Coordenação do Curso de Especialização da Universidade Estadual da Paraíba por nos atenderem tão bem e auxiliarem em tudo que era possível e necessário.

Enfim, agradeço a todos que me ajudaram direta ou indiretamente neste longo caminho da vida até chegar a realizar este sonho.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão”.*

Paulo Freire

RESUMO

Atualmente, observamos um fracasso escolar em relação ao processo de leitura e escrita dos estudantes brasileiros, que se traduz em um baixo desempenho linguístico. Esse problema remonta à história da educação no Brasil com suas raízes tradicionalistas. Considerando essa questão, realizamos a presente monografia enfatizando a Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada ao ensino de língua portuguesa através de uma abordagem dos gêneros textuais como uma possibilidade de superação desse fracasso. Assim, procuramos responder ao seguinte problema: Como o processo de leitura e escrita através dos gêneros textuais pode desencadear um processo significativo de aprendizagem em Língua Portuguesa? Como resposta, planejamos e implantamos um projeto de ensino denominado “Por um ensino significativo em Língua Portuguesa” na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jocelyn Velloso Borges, localizada na cidade de São José dos Ramos-PB, trabalhando com duas turmas do ensino médio, uma proposta baseada na leitura, pesquisa e construção textual dos discentes. A descrição desse projeto e os resultados alcançados compõem o presente trabalho monográfico.

Palavras-chave: Ensino significativo; Leitura e escrita, Língua Portuguesa.

RESUMEE

Actuellement, nous voyons un échec scolaire par rapport le processus de lecture et d'écrite des étudiants brésiliens, qui se traduit par une faible performance linguistique. Ce problème remonte à l'histoire de l'éducation au Brésil avec ses racines traditionalistes. Compte tenu de cette question, nous avons réalisé le présent travail de conclusion de cours de spécialization en mettant l'accent sur la théorie de l'apprentissage significative appliquée à l'enseignement de la langue portugaise à travers une approche des genres textuels comme une possibilite de surmonter cet échec. Comme ça, nous avons essayé de répondre au problème suivant : Comment le processus de lecture et d'écrite à travers les genres textuels peut déclancher un processus significatif d'apprentissage de la langue portugaise? En réponse, nous avons planifié et mis en oeuvre un projet pédagogique intitulé : "Pour un enseignement significatif en Langue Portugaise" à l'Ecole d'Etat d'Enseignement primaire et secondaire Jocelyn Velloso Borges, située dans la ville de São José dos Ramos-PB. Nous avons travaillé sur la lecture, la recherche et la construction textuelle dans deux salles de classe du niveau secondaire. La description de ce projet et les résultats obtenus comprennent ce travail.

Mots-clé : Apprentissage significatif; Lecture et écrite; Langue Portugaise.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, 1900-1950.....	15
TABELA 2: Teorias da aprendizagem.....	18
TABELA 3: Conhecimento linguístico dos alunos antes e após efetivação do projeto.....	54

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Artigo de opinião: Por que existe um dia da mulher?	62
ANEXO 2: Conto: O <i>Day After</i> do carioca (Ou: O dia em que o Rio de Janeiro derreteu) de Carlos Eduardo Novaes	64
ANEXO 3: Relatório de discente	66
ANEXO 4: Questionário	68
ANEXO 5: Editorial: Dilemas das Escolas Públicas: violências e reconceitos	69
ANEXO 6: Artigo de opinião: A educação escolar no Brasil	70
ANEXO 7: Notícia: Como assim por causa da chuva	71
ANEXO 8: Entrevista: A verdadeira face da educação	72
ANEXO 9: Conto: Dente no telhado	74
ANEXO 10: Peça teatral: Agressão contra mulher	75
ANEXO 11: Fotos	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Uma perspectiva histórica da educação brasileira	12
2.2 Para uma nova época, novas teorias da aprendizagem	16
2.2.1 A aprendizagem significativa.....	20
2.3 Ensino do Português na perspectiva dos gêneros textuais	22
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Característica da pesquisa	27
3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa	30
3.3 Sobre o projeto <i>Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais</i>	31
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
4.1 Análise das produções textuais dos alunos	39
4.2 Avaliação da aquisição das competências linguísticas dos alunos	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	62

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos no sistema escolar brasileiro uma crise educacional em que se verifica um alto índice de analfabetismo, a desmotivação de estudantes, o baixo índice de leitura, etc. Esses problemas também se fazem presentes em nosso Estado, Paraíba, o que pode ser observado a partir da própria vivência dos educadores que, como a presente pesquisadora, fazem parte do sistema público de ensino.

Levando em consideração tal quadro, o presente trabalho foi desenvolvido tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem significativo em Língua Portuguesa, ancorado nas atividades de leitura e escrita, através de variados gêneros textuais. Essa escolha temática está relacionada ao campo de atuação profissional da pesquisadora, que atua no ensino médio como professora de Língua Portuguesa e que, nessa função, sentiu a necessidade de buscar embasamento teórico, propor e implementar planos e ações vislumbrando melhorias na qualidade da educação básica. Como resposta a essa necessidade, o presente trabalho se desenvolve a partir da perspectiva teórica da Teoria da Aprendizagem Significativa também chamada de Teoria da Inclusão de David Ausubel, uma entre outras importantes teorias educacionais que tentam viabilizar de forma efetiva a aprendizagem escolar. Essa discussão teórica está apresentada no capítulo 2 do trabalho. A esse capítulo segue-se a descrição da metodologia adotada pela pesquisadora em suas aulas de língua portuguesa para implantação de um projeto visando um ensino de língua com base na leitura e produção de textos de variados gêneros textuais, no capítulo 3. A partir dessa prática, extraímos assim os dados analisados no capítulo 4, para chegarmos à conclusão de nosso trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma perspectiva histórica da educação brasileira

É fato que os problemas vivenciados atualmente na educação brasileira são herança de um passado histórico e remontam mesmo à época em que o Brasil ainda existia na condição de colônia. Sendo assim, tratar desse tema demanda um trabalho amplo de investigação. No entanto, um brevíssimo percurso histórico sobre nossa educação pode apontar para fatos de importância decisiva para a compreensão do quadro atual. Nesse sentido, realizamos a seguir um breve relato desses fatos.

No período de 1549 a 1759, o Brasil vivenciou o início de um processo educacional com os Jesuítas, cuja finalidade maior era a catequização dos índios, como afirma Luzuriaga (apud NETO e MACIEL, 2008):

a Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados "exercícios espirituais", que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia.

Sendo assim, a Companhia de Jesus fundou 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas nas cidades, e a primeira escola elementar brasileira foi fundada em Salvador, em 1549 (BELLO, 2001).

É importante salientar que nesta mesma época a Coroa Portuguesa visava a

colonização do Brasil e seu aproveitamento financeiro, por isso implantou no litoral o cultivo da cana-de-açúcar, trazendo para cá escravos africanos com o intuito de trabalhar nos engenhos e pessoas europeias para administrar as riquezas produzidas. Assim, conforme Veríssimo (apud NETO E MACIEL, 2008):

os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite nacional. Pois, do período compreendido entre sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, foram os responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, inclusive dos jovens que se preparavam para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra.

O início da educação no Brasil esteve assim marcada por objetivos muito bem definidos, como comenta Fagundes (2012, p. 120): “nesses moldes se instituiu a escola no Brasil, a qual, em princípio, esteve destinada aos mais afortunados”. Ou seja, a escola primeiramente foi pensada para os filhos dos ricos donatários de terras e engenhos, residentes na zona rural do país, que viajavam para fora de seus lugares originários com o intuito de estudarem, de serem “letrados”.

Em outro momento histórico, em função de mudanças políticas, ocorreu a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e com isso instalou-se um período de decadência do processo educacional formal. O processo inicial de aprendizado das crianças passou a se dar com os mais velhos ensinando seus filhos ou familiares as primeiras letras do alfabeto. É bom lembrar também que estes adultos não dispunham de formação específica, nem de recursos tecnológicos para ensinar, tudo dava-se pela oralidade e algumas páginas de livros empoeirados que passavam de geração em geração. Como afirma Bello (2001):

os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornaram 'proprietários' vitalícios de suas aulas régias. O resultado da decisão de Pombal foi que no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada.

Desse fato resultou que o processo formal de ensino-aprendizagem no Brasil foi calcado por muito tempo numa transferência do saber adquirido por uma pessoa experiente e culta a uma outra pessoa inexperiente e classificada como “sem o saber”, ou seja, “ignorante”, processo denominado por Freire (1978, p. 66) de Educação Bancária. De acordo com essa perspectiva, o saber “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1978. p. 67). E a educação foi pautada num processo mecânico e repetitivo, o conhecimento era aprendido de forma mecânica, ou seja, o professor ditava, falava, copiava, corrigia, e seus alunos tentavam reter tudo na base da memorização e da cópia nos pequenos cadernos. Sendo que aquilo retido era algo distante de suas realidades, afinal todo conhecimento científico e filosófico era produzido fora de seus ambientes, em locais tidos como centros culturais e de primeiro mundo, como afirma Pereira (apud FAGUNDES, 2012, p. 121):

o Brasil, no seu formato segregador, nasceu como civilização urbana, em que se separavam conteúdos rurais e citadinos, comandados por grupos eruditos das cidades. Formados em Portugal e trazendo para nós visões de mundo acabadas, suas ideias eram inequivocamente estranhas à realidade brasileira e, no mais das vezes, aumentavam a distância entre os “doutos e o povo” sujeitando “nossa inteligência aos pomposos discursos que traziam d’alem-mar”.

Mais uma vez, tal processo de ensino-aprendizagem tem suas raízes em determinado contexto histórico que desfavorecia sobretudo as classes populares e segue até por volta de 1930, quando iniciam-se algumas reformas estaduais na área educacional. Sobre esse contexto é necessário dizer que não havia acesso tão facilmente aos livros, nem sequer havia escola em muitas localidades para os filhos dos trabalhadores. Na tabela abaixo constam dados educacionais brasileiros deste período divulgados pela Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura-OEI, num documento denominado Sistema Educativo Nacional de Brasil (www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf):

**Tabela 1: INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS
E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO, 1900-1950**

Indicadores	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: Lourenço Filho, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

A tabela descreve uma situação da educação no Brasil na primeira metade do século XX. Contudo, a partir da segunda metade do século houve uma ampliação da educação para toda população, surgiram demandas educacionais diferentes, os filhos do povo foram incluídos na escola.

Em 2005, o ensino básico passou a ser obrigatório por lei para as crianças com 6 anos de idade (Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996) e atualmente o ensino é obrigatório para as crianças a partir de 4 anos de idade (Lei 12.796 de 2013).

Assim, houve uma mistura sociocultural e acirraram-se os conflitos dentro da escola, pois a escola foi primeiramente local da elite, dos filhos dos donatários de terras, dos militares, pensada para o repasse da cultura humanista.

No entanto, com esta universalização imposta pelas leis e requerida pela necessidade do sistema capitalista de qualificar a mão-de-obra do mercado, os filhos dos pobres, com sua cultura popular de massa, passaram a frequentar o mesmo ambiente escolar projetado para a elite, seus costumes e cultura, o que torna a escola um lugar enfadonho para esta nova clientela,

distante da realidade dos estudantes e muitas vezes incompreensível do ponto de vista de seu currículo.

Além disso, o encontro dessas duas clientela ampliam a percepção das diferenças entre elas, incluíram-se os jovens com suas mais diversificadas identidades e construções culturais, aumentaram-se assim, os conflitos no ambiente escolar. Esses fatos, mesmo com as diversas reformas educacionais que buscam trazer o debate e incentivar o diálogo e a alteridade entre os estudantes, ainda continuam a persistir na realidade escolar até hoje.

No contexto atual, a sociedade está mudando constante e velozmente seus padrões, suas tecnologias, sua cultura, mas o paradigma educacional ainda persiste em continuar como em anos atrás, apesar de termos aqui e ali esforços para fazer diferente. Para tanto, faz-se necessário o embasamento em teorias que deem conta das novas realidades, como a que apresentamos no item a seguir.

2.2 Para uma nova época, novas teorias da aprendizagem

O sistema educacional brasileiro vem desde muito tempo empreendendo reformas educativas para ampliar e melhorar o nível de escolarização dos brasileiros. Leis e diretrizes são lançadas para nortear o ensino, o currículo e os conteúdos a serem tratados em sala de aula. Programas são implementados como tentativa de corrigir o déficit educacional, como os voltados para a educação de jovens e adultos, a exemplo do Brasil Alfabetizado, para a educação no campo, entre outros.

Mas percebe-se que nossa educação encontra-se ainda envolta em dilemas antigos e

estratégicos como o analfabetismo, ou uma de sua modalidade, o analfabetismo funcional. Em reportagem veiculada na Rede Globo de televisão no dia 05 de fevereiro do presente ano, abordando a qualidade do nosso ensino, foi divulgado que em recente pesquisa com universitários, constatou-se que em cada dez estudantes, três eram analfabetos funcionais. Ainda segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conforme uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2012 (<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998.e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>) tivemos, no ano passado, um aumento no número de pessoas analfabetas, que somam 13,2 milhões de pessoas com 15 anos ou mais.

Confrontados esses dados com o novo contexto da era da globalização, quando tudo que ocorre do outro lado do mundo nos afeta diretamente, e com a interatividade proporcionada pelas tecnologias da informação, notadamente o computador e a internet, percebe-se que o ensino vivencia mais uma vez uma crise educacional, visto que os discentes não se adaptam mais ao contexto de ensino tradicionalista onde o conteúdo é passado de forma hierárquica e desconectado da realidade vivida por eles.

A partir destas constatações, verifica-se uma ampliação do debate sobre as questões educacionais e estudiosos buscam dar uma interpretação adequada ao processo de ensino-aprendizagem que se realiza no contexto atual de globalização, com mudanças rápidas e contínuas, sobretudo em relação às tecnologias da informação e comunicação portáteis e de fácil acesso às crianças e adolescentes.

Existem vários estudos sobre como a aprendizagem se processa e cada qual com uma contribuição diferente, devido à ótica de investigação de cada teórico. Para se entender a especificidade de cada um deles torna-se necessário esclarecer antes o que se entende por

aprendizagem. Oliveira (1993, p. 57) define aprendizagem como “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc., a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. Ou seja, é o processo de alcançar o conhecimento, a compreensão de algo. Esse algo pode ser um conceito ou um objeto, e este processo pode ser alcançado por dois meios: estudo ou trabalho, ou as duas possibilidades juntas, sempre em meio à interação social. Esclarecido o que se entende por aprendizagem e em que situações ela se concretiza, passamos então a investigar as principais teorias sobre a aprendizagem.

Em publicação on-line, no site da Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, de Renato Aposo e Francine Vaz (http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/teorias.htm), encontra-se a seguinte tabela sobre as teorias da aprendizagem:

Tabela 2: Teorias da aprendizagem

Teorias de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem baseada em	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido.

Problemas/ Instrução ancorada (John Bransford & the CTGV)	Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma "âncora", que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.
Aprendizado Situado (J. Lave)	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a seqüência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o insight tem origem, quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão (D. Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os co-responsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Como demonstrado na tabela, são muitas as possibilidades teóricas para embasarmos uma prática de ensino que contemple as necessidades educacionais dos educandos na sociedade atual. Esse número razoável de tendências pedagógicas tenta dar conta de novas formas de aprendizagem que contemplem uma sociedade marcada pelos avanços técnicos e científicos próprios da atualidade. Inclui-se nesse debate a Teoria de Aprendizagem Significativa denominada também de Teoria da Inclusão do psicólogo norte-americano David P. Ausubel, embasada no fato de que uma pessoa retém um conhecimento a partir de outras informações já

armazenadas na memória, isso se este conhecimento for algo significativo para sua vivência.

Para compreendermos esta teoria e constatarmos que ela de fato é consistente, podemos realizar uma experimentação: apresentar, por exemplo, uma informação nova sobre algo a um interlocutor, como uma questão simples relativa à moeda norte-americana. Como resultado, podemos esperar que se este for uma pessoa que não tenha conhecimento prévio sobre moedas e economia, com certeza esta informação não será retida de maneira significativa, pois a informação não faz parte da vivência da pessoa. O que ocorrerá diferentemente com o interlocutor se ele for alguém que investe na bolsa de valores.

Consideramos, portanto, tal perspectiva de aprendizagem adequada ao propósito do projeto que empreendemos: “Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais”, visto que seu intuito foi aliar o conteúdo da disciplina com o conhecimento prévio dos estudantes por meio da exploração da sua realidade sociocultural, desenvolvendo práticas de leitura e escrita de diversos gêneros textuais. Isto para que os estudantes pudessem aliar o conhecimento específico ao seu cotidiano, tornando o processo de ensino-aprendizagem realmente significativo.

2.2.1 A aprendizagem significativa

O papel da escola é desenvolver nos estudantes uma consciência crítica em relação aos fatos sociais, fazendo com que eles percebam a realidade, entendam a sociedade e participem de forma ativa e democrática na construção/manutenção da mesma, ou seja, se tornem cidadãos. Para tanto, é necessário que os conteúdos e o ensino desenvolvidos na unidade escolar sejam efetivamente pertinentes à realidade, de modo que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades num processo sistemático, eficiente e gradual em

termos de complexidade. A este processo de dar sentido ao apreendido contextualmente dá-se o nome de aprendizagem significativa, que segundo David P. Ausubel “é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. (AUSUBEL, apud MOREIRA,1997, p. 19).

O autor trouxe para o campo da discussão educacional alguns conceitos interessantes e um novo modo de pensar a práxis do ensino-aprendizagem. Alguns deles foram o conceito de subsunção, não arbitrariedade e substantividade da informação nova.

Todo ser humano possui conhecimento cognitivo prévio sobre algo. Assim, o conhecimento cognitivo específico e relevante ao qual uma informação nova se apoia para ter sentido e ser apreendida chama-se **subsunção**. Essa informação nova a ser captada e assimilada pelo estudante tem duas propriedades importantes: a **não arbitrariedade**, ou seja, a propriedade da informação de não se relacionar com qualquer conhecimento prévio da pessoa, mas com aquele potencialmente importante para a informação, e a **substantividade**, ou seja, a informação não é incorporada ao esquema mental no conceito e linguagem exatos e difundidos, mas na sua substância, na sua consistência de ideia (MOREIRA, 1997).

Na prática, então, nós só incorporamos à nossa mente e vida, guardamos em nossa memória, o que é importante para nossa vivência, o que faz sentido para nós, o que podemos associar ao que já conhecemos, seja para corroborar, ampliar ou modificar o conhecimento pré-existente. Na visão de Moreira (1997, p. 02):

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no **relacionamento não-arbitrário e substantivo** de idéias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos (ou seja, suficientemente não arbitrários e relacionáveis de maneira não arbitrária e substantiva a sua estrutura cognitiva). É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. (grifos do autor)

Sendo assim, fazem-se urgentes e necessários planos de ensino e trabalho que vislumbrem uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos, ou seja, que deem oportunidade ao estudante de tornar-se parte realmente integrante do processo e não mero ouvinte, sendo necessário, para tanto, pesquisa, contato com os conteúdos de forma criativa e crítica, analogia aos conhecimentos já adquiridos na vida do estudante, correlação com o contexto sociocultural dos mesmos. “O ensino significativo tem como objetivo oportunizar ao aluno uma nova e diferente maneira de ver os conteúdos, através do contato e estímulo, desta forma, uma alternativa ao modelo didático tradicional” (OLIVEIRA, 2012, p. 01). Pois, como afirma Lemos (2011, p 28):

o conhecimento, quando produto de aprendizagem mecânica, por ter restrita a sua capacidade de utilização em novas situações, não garante autonomia intelectual para a ação do indivíduo. A aprendizagem significativa, ao contrário, favorece a construção de respostas para problemas nunca vivenciados e *leva tanto à capacitação humana quanto ao compromisso e à responsabilidade.* (grifos do autor)

2.3 Ensino do Português na perspectiva dos gêneros textuais

Entende-se que o ensino de Língua Portuguesa na atualidade deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, seja na modalidade escrita ou oral nos mais diversos contextos, explorando-se para além da gramática normativa e sua sistematização, as obras literárias de grandes artistas brasileiros e os textos não-literários de

circulação sociocultural. Para tanto, o professor precisa desenvolver um trabalho utilizando os próprios conhecimentos prévios dos discentes, para ampliá-los a fim de que os alunos sirvam-se desses conhecimentos fora da escola, em sua vivência, melhorando sua atuação social e sua interpretação da realidade.

É isso que propõem os linguistas para o ensino de língua portuguesa, como o faz Travaglia (2004, p.15):

em nossas escolas queremos propiciar atividades de ensino/aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para a vida que têm e terão dentro de uma sociedade, com uma determinada forma de cultura, incluindo-se nesta tudo o que representa o modo de ser da sociedade, o modo de ver o mundo e de constituir as relações entre membros desta sociedade.

Hoje, nota-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes e com as habilidades relacionadas com essas competências, sendo cobradas em várias avaliações de carácter nacional e estadual, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e o Avaliando IDEPB - Índice de Desempenho Educacional da Paraíba, que se propõem avaliar na disciplina de língua portuguesa, o nível de leitura e interpretação textual dos alunos, através de provas que trazem muitos textos com questões interpretativas e envolvendo usos de recursos linguísticos.

Essa preocupação deriva de um fracasso escolar nesta área, onde verifica-se, como já dito, em pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, um aumento no número de analfabetos, sendo que só no Nordeste concentram-se 54% do número total de analfabetos brasileiros, além de existir no país, 27,8 milhões de pessoas analfabetas funcionais com idade acima de 15 anos. É importante salientar que analfabeto funcional para o IBGE é aquela pessoa que tem menos de quatro anos completos de estudos, não havendo nessa classificação relação com a proficiência linguística dos mesmos.

O problema da insuficiência da leitura e escrita é reconhecido inclusive nos próprios documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, lançados pelo Ministério da Educação-MEC: “No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e escrita” (BRASIL, 1997, p.19)

Estes mesmos documentos enfatizam a importância do desenvolvimento da competência comunicativa através da leitura e escrita de textos:

toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. (...) são os textos que favorecem a reflexão criativa e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 1997, p. 25-26).

O trabalho com o texto pressupõe obviamente leitura e, segundo Sim-Sim (2001, p.05), “ler é extrair significado, o mesmo é dizer, compreender o que está escrito”, ou seja, leitura não é simplesmente decodificar as letras, é ter a interpretação do que está escrito. É todo um processo mental e de conhecimento de mundo adquirido com a vida.

Já a escrita na perspectiva de Vygotsky (apud ANDRÉ E BUFREM, 2012, p.25) é vista como “uma linguagem e uma função cultural complexa”. Percebemos então, que a escrita constitui-se de um meio de representação simbólica através da qual o ser humano expressa seu entendimento da realidade, utilizando-se para isto das suas capacidades mentais de abstração e significação que são construídas através de processos socioculturais.

A leitura e a escrita estão intimamente imbricadas e relacionam-se com a questão da significação, da interpretação do que é escrito e lido. Então, se ao ensino de língua materna cabe

o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, passando pelo ensino de leitura e escrita desde as primeiras séries, este processo só pode desenvolver-se através de textos. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 92) afirma que “ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos”, portanto, o ensino deve pautar-se pela exploração de diversos textos e seus usos no cotidiano social, reconhecendo o texto, de acordo com a definição de Koch (1997, p.22), como sendo uma

manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conceitos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Também para Santos, Riche e Teixeira (2012, p.17) “o texto é considerado elemento de interação, marcado pela coesão entre seus elementos e pela sua coerência interna/externa”. Vemos então que texto não é um amontoado de palavras, mas uma produção que depende de variáveis subjetivas e sociais, que mantém ligação entre suas partes pela coesão e sua manutenção significativa pelo processo de coerência.

Para que o ensino seja realizado de modo eficiente através dos textos é necessário que ele compreenda questões de suporte, tipologia textual predominante, meio de circulação na sociedade, elementos verbais e não verbais que o constituem e a interação entre interlocutores (SANTOS; RICHE e TEIXEIRA, 2012, p.25).

Realizando os estudos sobre o ensino através do texto, surgiu a necessidade de diferenciar texto de gênero textual. Assim, Marcuschi (2002, p.19) define gênero textual da seguinte maneira:

gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Analisando os conceitos, vê-se que a diferença entre texto e gênero é a seguinte: enquanto o texto é uma forma verbal oral ou escrita constituída pela materialidade na estrutura e conteúdo e articulado pela coesão e coerência, o gênero textual é uma categoria de textos, constituídos por enunciações que circulam socialmente num determinado contexto e que tem uma certa estabilidade estrutural. Por exemplo: diante de um jornal de duas empresas de comunicação diferentes, ao se ler um artigo em cada uma delas, percebe-se que os dois textos são diferentes no ponto de vista do assunto, da escolha vocabular e até na estruturação, mas eles continuam sendo do mesmo gênero textual: artigo de opinião.

Portanto, para um eficiente ensino de língua portuguesa não se deve atentar apenas para os aspectos gramaticais dos textos, mas é necessário o aprofundamento na questão dos gêneros para que os alunos tenham uma compreensão melhor das práticas interativas e comunicacionais existentes na sociedade e possam se comunicar adequadamente em qualquer situação, com qualquer interlocutor, em todos os níveis e modalidades de leitura e escrita, tornando-se verdadeiros leitores e escritores de suas próprias histórias. Para isso, precisam também estar envolvidos por uma aprendizagem que seja significativa para eles, como proposto na teoria da aprendizagem significativa, que leve em consideração os conhecimentos prévios socioculturais dos estudantes, como já foi mencionado antes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como esclarecido anteriormente, este trabalho foi norteado pela concepção de que o ensino de língua portuguesa deve estar voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, realçando-se o respeito às variações linguísticas com vistas a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as novas diretrizes educacionais bem como o fato de que os alunos não mais se adaptam ao ensino tradicionalista, faz-se necessário por parte do professor assumir uma prática escolar embasada na criação de projetos de ensino que vislumbrem uma prática pedagógica voltada às necessidades dos estudantes, aliando o conhecimento científico de uma disciplina à realidade sociocultural onde está inserida a escola, para que se efetive um processo significativo de aprendizagem.

Essas são condições e diretrizes que norteiam a prática da própria pesquisadora, que desenvolveu o projeto *Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais* em suas salas de aula de ensino médio. O resultado da aplicação desse projeto constitui o cerne desse nosso trabalho, desenvolvido segundo os procedimentos metodológicos apresentados no item a seguir.

3.1 Características da pesquisa

Para se desenvolver um projeto de pesquisa faz-se necessário traçar um caminho

metodológico a seguir, a fim de que a pesquisa seja satisfatoriamente realizada sem perder de vista os objetivos perseguidos.

Gil (1999, p.42) refere-se à pesquisa como sendo “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Assim, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, pois esse tipo de pesquisa “visa gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

A abordagem da pesquisa é qualitativa, visto que em educação, área em que se realizou a pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem depende de variáveis subjetivas e está focado na aquisição de conhecimento, o que não pode ser aferido tão somente através de números e estatísticas, não desconsiderando a validade desses dados para determinadas análises. Para Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa:

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

Definida a pesquisa como qualitativa, adotou-se o método indutivo porque a pesquisa está baseada numa realidade específica, estudada a partir do contexto profissional da pesquisadora, professora de língua portuguesa das turmas de ensino médio. O contexto, no caso, refere-se à realidade educacional dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jocelyn Velloso Borges.

Sobre o método indutivo, Silva e Menezes (2005, p. 26) afirmam que ele “considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta”. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa nos moldes da pesquisa-ação, considerando com Silva e Menezes (2005, p. 22) que a essa se efetiva

quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, em relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados, foram utilizados os princípios da pesquisa-ação. Apesar da pesquisa ter sido desenvolvida em um curto período de tempo, cinco meses, foram realizadas observações *in locu* do que se passava durante as aulas destinadas à realização do projeto. Foram coletadas para análise 08 produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, que se dispuseram a fornecer seus textos para a presente análise.

Em suma, seguindo as diretrizes explicitadas acima, desenvolvemos um projeto na área de língua portuguesa com vistas a minimizar o distanciamento dos conteúdos da disciplina em relação à vivência dos estudantes, objetivando fazer com que eles compreendessem significativamente os conteúdos, a partir da execução cooperativa entre pesquisadora e pesquisados.

3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa

O projeto *Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais* foi executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jocelyn Velloso Borges, localizada no município de São José dos Ramos – PB, onde a pesquisadora atua como professora do ensino médio.

A escola atende a cerca de seiscentos estudantes de 6 a 25 anos de idade, distribuídos nos três turnos, sendo todas as turmas do ensino básico, incluindo turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Um fato decisivo para a implantação do projeto na escola é a receptividade, por parte da direção, a novas propostas de ensino com vistas à melhoria da qualidade educacional. Além disso, como já afirmado, a pesquisadora é parte integrante do corpo docente da mesma e por isso pode realizar a observação *in locu*, tendo a possibilidade de identificar com mais clareza o contexto sociocultural em que a escola se insere, por estar em contato direto com o público da mesma.

O público estudantil da escola é formado por discentes egressos da zona rural e da zona urbana. São crianças e adolescentes com religião, classe social e nível de conhecimento diversos, o que torna o trabalho bastante representativo de uma realidade municipal de muitas cidades interioranas do Brasil, que tem uma única escola estadual que contemple o ensino médio.

O projeto foi desenvolvido em duas turmas do ensino médio, primeiro e terceiro anos, durante os meses de março a agosto de 2013. A escolha recaiu sobre essa fase, tendo em vista que esse é um momento crucial para os estudantes, pois estes devem demonstrar as competências necessárias a fim de se comunicarem adequadamente na sociedade que os espera, considerando que são egressos já de um longo processo de educação escolar. Diante dessa situação, foi

idealizado o projeto guiado pela seguinte questão: Como o processo de leitura e escrita através dos gêneros textuais pode desencadear um processo significativo de aprendizagem em Língua Portuguesa? Para responder a essa questão, desenvolveu-se o projeto descrito a seguir.

3.3 Sobre o projeto *Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais*

O projeto denominado **Por um ensino significativo em Língua Portuguesa através dos gêneros textuais** foi implantado nas aulas de língua portuguesa, com o objetivo de vivenciar uma prática pedagógica que proporcionasse o incentivo à leitura de textos de gêneros diversificados, bem como incitasse o corpo discente à produção consciente de textos orais e escritos, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (1997, p. 27):

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato.

Isto sem esquecer o contexto social dos discentes e sua cultura que servem como base para o ensino de língua na sala de aula, partindo da vivência dos alunos para a abordagem dos conteúdos da disciplina. Pois como afirma Moreira (1997, p. 20), “fica então, claro que na perspectiva ausuberiana, o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a aprendizagem significativa”.

Participaram do projeto 51 alunos, de um total de 60 matriculados nas duas turmas,

contabilizando 85% dos alunos adolescentes na faixa de 14 a 17 anos de idade.

Durante os cinco meses de aplicação do projeto foram desenvolvidos diversos procedimentos metodológicos para a abordagem do texto, descritos a seguir.

Contemplando o trabalho de leitura, compreensão e estudo de texto, num primeiro momento, em função do tema definido, foram distribuídos com os alunos textos para leitura e discussão. Os textos foram lidos a partir de diversas metodologias, algumas vezes em voz alta pelo professor, outras vezes pelos alunos, às vezes em grupo, ou silenciosamente. Em seguida à leitura, era realizada a discussão do tema do texto pelo professor juntamente com os alunos e posteriormente o texto era analisado em função de seus aspectos formais inerentes ao gênero, e de sua estrutura, sendo dada especial atenção à linguagem empregada em função do gênero textual.

Concomitantemente à atividade de leitura dos textos em sala de aula, os alunos eram incentivados a buscarem outros, tratando do tema explorado, de forma que contribuíssem efetivamente para as discussões realizadas em sala de aula.

Um segundo momento de efetivação do projeto tratava-se da produção escrita como resultado do trabalho desenvolvido pelo professor, e assim realizada a partir da leitura e estudo dos textos, que se fazia tanto individualmente como em equipes, dependendo da complexidade do gênero trabalhado.

Para proporcionar aos alunos o conhecimento de diversos gêneros textuais, dividimos o projeto em três subprojetos, cada um tratando de um tema em específico, definido em função de algum acontecimento ocorrido na comunidade que fosse do conhecimento dos estudantes. A opção pela divisão do projeto em subprojetos foi orientada pela concepção de que a execução de um projeto com tema único não favorece a pluralidade de temas abordados e não propicia o conhecimento de uma extensa diversidade de gêneros textuais pelos alunos.

Assim, definiu-se um subprojeto idealizado na semana do dia da mulher denominado “Mulher é pra ser amada”, do qual participaram os alunos do primeiro ano, turma B, turno tarde e do terceiro ano, turma B, tarde. Esse tema foi escolhido em função de um crime ocorrido na cidade contra uma mulher, no dia 05 de março de 2013, que chocou toda a população local. Esse subprojeto foi desenvolvido durante o mês de março, contabilizando-se dezesseis aulas num total de 12 horas para seu desenvolvimento e finalização.

Para realizar o subprojeto, inicialmente trabalhou-se com os alunos um artigo de opinião intitulado “Por que existe um dia da mulher?” de Nildo Viana, publicado originalmente no Jornal Diário da Manhã, edição 6702 de 12 de março de 2006 (site: <http://www.dm.com.br/impresso.php?id=128556>) durante três aulas de 45 minutos cada, totalizando 2h 25min. Debateu-se sobre a situação da mulher na nossa sociedade no passado e atualmente, foram estudadas as características do gênero textual e logo em seguida aplicou-se um exercício de interpretação textual. (anexo 1, p. 62.)

Os temas discutidos e pesquisados foram os seguintes: os avanços das mulheres na sociedade; dados estatísticos relativos à violência contra a mulher no Brasil nos dias atuais; causas da violência contra a mulher; consequências dessa violência; a Lei Maria da Penha; fatos relacionados à origem do dia da mulher.

Estas pesquisas forneceram aos alunos informações suficientes para formarem uma opinião sobre o tema e motivá-los a produzirem outros gêneros textuais, através dos quais pudessem expressar suas ideias.

Depois dessa etapa, a turma do primeiro ano ficou responsável pela confecção de cartazes em que expuseram os resultados das pesquisas realizadas e o terceiro ano ficou responsável pela leitura e seleção de poesias referentes às mulheres e à paz.

Uma equipe com três alunos do 3º ano também pesquisou sobre a alteridade e a paz e

apresentou seus textos orais em forma de palestra, no dia 03 de abril de 2013, como finalização deste subprojeto.

Um outro subprojeto denominado “Gêneros literários”, contemplando o conteúdo dos gêneros literários, foi aplicado com os alunos do primeiro ano B, tarde, sendo idealizado a partir do anseio de inovação dos estudantes quanto à abordagem desse conteúdo. Atrelada a essa necessidade de inovação estava a vontade de desenvolvimento de outras habilidades que estariam relacionadas a esse conteúdo curricular, como o aprendizado da escrita de contos a partir da prática de produção e reescrita desse gênero, a expressividade corporal através da dramatização de peças, do recital etc.

Esse subprojeto foi desenvolvido durante os meses de maio e junho, com sua execução em 15 aulas, totalizando 15 horas. Trabalhou-se, nas duas aulas iniciais, a leitura do conteúdo curricular denominado gêneros literários, uma explicação sobre o conteúdo e em seguida foi proposto a elaboração de um resumo do tema.

A seguir foi apresentado aos alunos um conto de Carlos Eduardo Novaes, denominado *O Day After* do carioca (Ou: o dia em que o Rio de Janeiro derreteu) – disponível no site http://www.releituras.com/cenovaes_dayafter.asp – a partir do qual explorou-se a interpretação textual e os elementos constitutivos desse gênero, contabilizando mais três aulas. (texto no anexo 2, p. 64)

Após essas etapas, os alunos foram divididos em três equipes formadas por eles mesmos e escolheram o que iriam apresentar em relação a gênero literário no dia da culminância do projeto, referente ao que estudaram durante as aulas. Foram desenvolvidos assim, os seguintes trabalhos práticos por equipe: criação e encenação de uma peça teatral, produção de contos para formarem um pequeno livro e realização de um recital de poesias.

A partir daí houve duas aulas para produção textual da peça, duas aulas para a

construção dos contos e pesquisa dos poemas pelos estudantes. Sabendo que um texto nunca se apresenta definitivo numa primeira versão, devendo sempre ser aprimorado, e que o processo de revisão textual significa melhoria na qualidade da escrita, foram destinadas mais duas aulas para a realização da leitura e reescrita dos contos.

As apresentações dos trabalhos práticos foram realizadas em duas aulas, no dia 07 de junho de 2013.

O terceiro subprojeto foi denominado “Hora da notícia”, aplicado junto aos alunos do terceiro ano B, turno da tarde. Esse subprojeto teve como proposta a produção de jornais e focalizou dois temas: a saúde e a educação. Os alunos, em equipes, produziram textos dos diversos gêneros textuais próprios desse suporte de textos. Realizaram entrevistas com autoridades locais, escreveram artigos de opinião, editorial, matérias jornalísticas, definiram a formatação e o nome dos jornais.

Para a realização deste subprojeto foram necessárias três semanas, ou seja, doze aulas, contabilizando 9 horas de estudos, quatro delas foram destinadas a leitura e explicação de gêneros textuais contidos no jornal.

A partir dessas aulas explicativas, os alunos partiram para a pesquisa do tema a ser tratado no jornal produzido pelos alunos e construção dos seus textos a partir dos gêneros: editorial, artigo de opinião, matéria jornalística etc.

Algumas equipes ficaram responsáveis de colherem entrevistas com as autoridades locais e transcreverem os textos orais, o que demandou mais duas aulas.

Logo após essa etapa foram feitas as leituras e correções dos textos em mais duas aulas. Por fim foi realizada a digitação, formatação e impressão dos jornais pelos estudantes responsáveis pela produção impressa, o que demandou mais duas aulas.

Essas foram as atividades desenvolvidas durante a execução do projeto, o qual

propiciou aos alunos o contato, a aprendizagem e a produção textual de gêneros que circulam efetivamente na sociedade. Os resultados desse projeto são apresentados no item a seguir, de análise e discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As produções textuais constantes na presente análise são resultantes do projeto implantado nas aulas de língua portuguesa, em turmas de ensino médio, como descrito anteriormente. A escolha de turmas representativas desse nível de ensino se justifica porque se trata de um nível em que os alunos já tem que demonstrar suficiente capacidade comunicativa para se comunicarem por meio dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Pretendeu-se assim possibilitar aos alunos a aquisição efetiva dessa competência porque era perceptível sua dificuldade em relação à compreensão e escrita de diversos gêneros textuais.

Como professora das turmas que participaram do projeto, tornou-se possível para a pesquisadora a avaliação da condição de produtores textuais dos alunos antes e depois de terem vivenciado essa experiência de aprendizagem da língua portuguesa através dos gêneros textuais.

Portanto, nessa análise foi levado em conta o conhecimento dos alunos antes da realização do projeto “Por um ensino de Língua Portuguesa significativo através dos gêneros textuais” e depois do projeto, atentando para as habilidades aprimoradas ou desenvolvidas a partir do mesmo, a criticidade, a criatividade e a aquisição do domínio da língua oral e escrita. Para isso, foi feita uma comparação entre textos produzidos pelos alunos antes e depois do projeto.

Entre os alunos participantes do projeto foi aplicado um questionário elaborado pela pesquisadora, visando reconhecer o nível de satisfação dos estudantes ao final do mesmo. Assim, os alunos expressaram-se sobre a validade do projeto, emitindo opiniões que podem ser visualizadas no anexo 3, p. 66. A par desses comentários, os alunos também se expressaram em conversas informais com a professora. Alguns exemplos dessa avaliação se revelam nos dois

comentários de alunos transcritos abaixo. O primeiro, coletado no questionário, consta em relatório elaborado pela professora para documentar o projeto. O segundo, fruto de conversa informal, foi transcrito para o presente trabalho.

Comentário 1:

“Este projeto deu-se início (...) visando o aprendizado e explorando todo nosso conhecimento. Teve ainda o objetivo de esclarecer ideias e ouvir dúvidas de alunos, professores e telespectadores sobre um assunto muito debatido entre nós (a violência física, verbal e moral contra as mulheres) (...) Ao término todos os professores e alunos se parabenizaram por tamanha movimentação e a satisfação obtida, por tudo ter ocorrido bem e com sucesso”.

Comentário 2:

“O trabalho foi muito bom, fez a gente inovar nas atividades escolares, ano que vem vamos fazer outro.”

Essas opiniões, reincidentes entre os alunos, atestam a validade do trabalho com textos desenvolvido na disciplina de língua portuguesa.

Dos 51 alunos participantes do projeto, recolhemos uma amostragem de 32% que responderam o questionário (anexo 4, p. 68), o que equivale, em números absolutos, a 23 alunos respondentes. A seguir, são apresentados brevemente esses resultados, em termos percentuais.

A primeira pergunta do questionário trata da satisfação em relação ao tema trabalhado. Nesse caso, 100% dos estudantes responderam que gostaram do tema abordado. Em seguida, em relação a se melhoraram o conhecimento a partir das atividades realizadas, 100% dos pesquisados responderam “sim”. Quando perguntados se a estratégia de colocar o conteúdo de português em prática melhora o aprendizado, 100% dos estudantes responderam que sim. Para a pergunta sobre se gostaram da prática pedagógica realizada no projeto, 99% dos alunos responderam que gostaram.

Na condição de professora que conduziu o projeto, considero verdadeiras essas opiniões, tendo em vista o empenho e participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas. Para demonstrar o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos a partir do projeto desenvolvido, estão transcritas a seguir as produções textuais dos alunos, acompanhadas de uma análise.

4.1 Análise das produções textuais dos alunos

Na impossibilidade de apresentar todas as produções dos alunos nesse espaço, analisamos aqui 08 produções textuais, representativas de cada subprojeto. Os textos na íntegra encontram-se nos anexos numerados de 5 a 10.

Produção textual 1 – Gênero textual Editorial – subprojeto Hora da notícia

A partir da discussão e apresentação de editoriais em sala de aula para reconhecimento de sua estrutura, os alunos foram levados a produzir o editorial, com vistas a sua publicação no jornal produzido por eles.

O gênero editorial, segundo Abaurre, Abaurre e Pontara (2010, p. 629) é

um gênero discursivo que tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal (ou algum órgão da imprensa) sobre acontecimento importante, geralmente polêmico, no cenário nacional ou internacional. Não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual. Deve ser enfático, equilibrado e informativo. Além de apresentar argumentos que sustentam a posição assumida pelo jornal, costuma também resumir opiniões contrárias, para refutá-las.

Ao produzirem esse gênero textual, os alunos percebem a função social que todo

texto possui quando circula na sociedade. Com essa atividade, portanto, ultrapassa-se a produção de texto como mera redação que tem como destinatário o professor, e o texto do aluno ganha relevância e sentido como produto de uma interação. É essa a conclusão a que se chega, ao analisarmos aqui o editorial produzido para o jornal *Jornal Aconteceu e divulga*, abordando o tema do *bullying* na educação.

O texto é composto de três parágrafos e seu título denomina-se “Dilemas das escolas brasileiras: violências e preconceitos”.

No primeiro parágrafo encontram-se a tese de que a violência vem se tornando cada vez mais comum em escolas, e o argumento da perda dos valores morais e familiares na sociedade. Como resultado dessa perda, as crianças tornam-se vítimas, sofrendo *bullying*. Observe:

“Dilemas das escolas brasileiras: violências e preconceitos

Ultimamente a violência em escolas vem se tornando cada vez mais comum, muitas vezes por motivos banais. Vivemos em uma sociedade onde se perderam os valores morais e familiares, lugar onde crianças deveriam ser protegidas e educadas, hoje está se tornando perigoso, pois por diversas vezes vimos relatos de violências não só do tipo física, mais também psicológicas conhecidas como *Bullyng*”.

No segundo parágrafo a produtora do texto argumenta, em relação ao *bullying*, que se tem notícia de casos extremos com ocorrência de homicídios, utilizando assim o exemplo como estratégia argumentativa. Argumenta ainda que o corpo docente, bem como a família, devem dar atenção aos pequenos fatos do dia a dia escolar para amenizar o problema que parece não ter fim. Na conclusão, transcrita abaixo, a escritora chama o governo a sua responsabilidade e frisa que necessita-se de investimentos e capacitações na área educacional, ou seja, sugere solução para o problema apontado:

“As questões que parecem sem importância precisam ser levada a sério pelo nosso governo, pois a educação é o cartão de visita de um país. São necessários mais investimentos na infraestrutura e melhores

salários aos educadores que se sentem hoje desmotivados, capacitação para enfrentar a violência para todos os funcionários e cursos de valores e ética para alunos. Com certeza o Brasil será um país melhor e mais civilizado, pois a educação é tudo”.

Após leitura e análise, avaliamos a produção textual final como coerente, coesa, bem estruturada, com uma crítica apurada, com excelente ortografia, só carecendo de um pouco mais de elementos de argumentação mais consistente, resultante de pesquisas e exemplificações.

Inicialmente, foi verificado no texto escrito pela aluna uma mistura de ideias nos diversos parágrafos, o que exigiu uma reestruturação que foi feita a contento pela estudante. Portanto, o trabalho de reescrita mostrou-se satisfatório, tendo como resultado uma produção textual que obedece ao padrão do gênero textual editorial.

Produção textual 2 – Gênero textual Artigo de opinião – Subprojeto Hora da notícia

O artigo de opinião é um texto dissertativo-argumentativo em que o escritor discorre sobre um tema por vezes polêmico, dando sua opinião, embasando-a com elementos argumentativos como citações, dados estatísticos, exemplificações etc., tentando persuadir os leitores, como afirmam Abaurre, Abaurre e Pontara (2010, p. 623):

o artigo de opinião é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que assina sobre alguma questão relevante, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural, etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pela justificativa de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz.

Foi analisado o artigo de opinião produzido para o jornal “Aconteceu e divulga” com o título “A educação escolar no Brasil”. Esse artigo apresenta quatro parágrafos, com introdução,

desenvolvimento e conclusão. No primeiro parágrafo, o produtor textual apresenta a tese de que o sistema educacional é defasado e aponta as falhas desse sistema, como se pode ler a seguir:

“O Sistema educacional, hoje no Brasil, é muito defasado, não atende mais as necessidades dos alunos. Para começar a escola iguala todos os alunos, ela não procura saber a realidade e o nível de aprendizado de cada um. O ambiente escolar não proporciona uma aprendizagem significativa e esquece que cada aluno é um mundo a ser descoberto e explorado”.

A seguir, apresenta sua argumentação discorrendo sobre o que estas falhas provocam nos estudantes: desmotivação. Para explicitar isso recorre ao argumento de causa e consequência:

“Hoje o conhecimento se multiplicou as escolas, se expandiram como em nenhuma outra época, mais não estamos formadas jovens criadores de ideias, jovens que traçam metas e objetiva em cumpri-las, sendo capazes de enfrentar seus obstáculos para alcança-las. ‘E por isso que os alunos perderam prazer de aprender, a escola deixou de ser uma aventura agradável para ser um “martírio” onde “ninguém aprende mais nada’ não faz mais sentido ir à escola. para quê?”

Como conclusão do texto, a autora incita o leitor diretamente a lutar pelos seus objetivos, construindo, com personalidade, sua própria história:

“Então levante, lute e vença, seja o autor da sua própria história, mostre que você é capaz de ser o que você quiser”.

Em relação à linguagem padrão, observam-se alguns desvios no texto, mas nada que impeça a construção da argumentação textual. Garante-se a coesão, a coerência, a criticidade na abordagem do tema. A produção é construída de forma persuasiva e crítica. Enfim, é um bom texto, considerando-se o que se espera de um artigo de opinião produzido por um aluno de ensino médio.

Produção textual 3 – Gênero textual Notícia - Subprojeto Hora da notícia

Para o conceito de notícia, Sarmiento e Tufano (2010, p. 397) afirmam que “é um gênero textual do tipo narrativo que circula na esfera jornalística, cujo objetivo é informar ao leitor fatos atuais de interesse público, com simplicidade, concisão e precisão”. A notícia é um texto escrito em jornais ou revistas que trata de um tema que repercute na sociedade, trazendo um *lead* (início do texto, geralmente primeiro parágrafo) que responde as seguintes perguntas: o quê, quem, quando, como, onde e por quê.

Após o trabalho de análise e leitura de várias notícias, os alunos foram levados a produzir notícias, como a analisada a seguir.

A notícia tem o título: “Como assim por causa das chuvas?” e trata da suspensão das aulas devido às chuvas fortes que caíram em São José dos Ramos no período de junho de 2013, onde se localiza a Escola Jocelyn Velloso Borges. Seu título é bem sugestivo, aproveitando a estrutura de uma pergunta que circula atualmente, principalmente, entre os jovens.

A notícia é constituída por quatro parágrafos. No primeiro a produtora textual foca no problema que será tratado, apresentando as respostas às perguntas sugeridas para a produção do *lead*: o quê, quem, quando, como, onde e por quê. Assim, O quê aconteceu? As aulas foram suspensas. Onde? Nas escolas de São José dos Ramos. Quando? Por vários dias. Por quê? Devido à grande quantidade de chuvas. Observe-se essa estrutura no trecho a seguir:

“Por vários dias, as aulas das escolas da cidade de São José dos Ramos foram suspensas, devido à grande quantidade de chuva”.

A partir do segundo parágrafo a autora continua a aprofundar as informações básicas

do *lead* e explica que, segundo informações dos próprios alunos, o ônibus escolar não pode ir buscá-los por causa da lama que torna o caminho inacessível:

“Segundo alunos, o ônibus escolar, o único meio de vir à escola, está sendo impedido pela lama de ir buscá-los, pois muitos deles moram em lugares não acessíveis pelo transporte”.

A autora conclui sua notícia com a citação do intelectual Sêneca sobre a educação:

“A educação exige maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.”

Através dessa intertextualidade, a produtora textual deixa transparecer sutilmente sua opinião no texto, o que não chega a comprometer o gênero produzido, tendo em vista que todo texto, implícita ou explicitamente, traz o ponto de vista de quem o produz. Assim também acontece com a notícia, apesar da propagada neutralidade exigida para esse gênero textual. Portanto, o resultado final textual corresponde ao que se espera da notícia padrão.

Produção textual 4 – Gênero textual Entrevista - Subprojeto Hora da notícia

O gênero textual “entrevista” visa apresentar uma visão de algum especialista ou personalidade sobre alguns temas em forma de perguntas e respostas. Corroborando com esta perspectiva, Hoffnagel (2002, p. 181) diz que “o modelo canônico da entrevista é composto de pelo menos dois indivíduos cada um com papel específico: o entrevistador, que é responsável pelas perguntas e o entrevistado, que é responsável pelas respostas”.

Para Cereja e Magalhães (2010, p. 286), existem vários tipos de entrevistas e entre eles, o que costuma despertar maior interesse é a entrevista jornalística difundida nos meios de comunicação orais e escritos. A mesma, antes de ser publicada, geralmente passa por um

processo de gravação oral e depois é transcrita na linguagem escrita.

Em relação a esse gênero, os jornais produzidos pelos alunos também trouxeram textos representativos. O jornal *Aconteceu e divulga* apresenta uma entrevista com a Secretária de Educação do município de São José, sob o título “Verdadeira face da educação”.

Para a entrevista, foi publicada a imagem do rosto da Sr^a Elaine Pereira Souza e ao lado uma introdução do que trata o texto, muito bem elaborada em três períodos, com uma linguagem simples e objetiva:

“A verdadeira face da educação

A Educação é uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento humano, a secretaria de educação é um dos principais meios de se obter melhorias nessa área. Que o diga a secretária de educação de São José dos Ramos, Elaine Pereira Souza. Nesta entrevista, Elaine vai falar das dificuldades encontradas, dos projetos vindos e expressar sua opinião sobre a educação de sua cidade; segundo ela “muita coisa” exerce uma secretária. É a primeira vez no cargo”.

A essa introdução seguiu-se o formato padrão da entrevista com perguntas abordando várias questões da saúde municipal, seguidas das respostas da secretária Elaine. Como exemplo, tem-se o seguinte trecho:

“Entrevistador: Qual é a função de uma secretária de educação?

Secretária: São tantas coisas... Resolver tudo o que faz parte da educação. Trabalho com diretores, vice-diretores, e sempre não deixa de vir alguma coisa da escola para a secretária, está lá o diretor, ele vai resolver, mas eles têm que estar conscientes que a secretária nem sempre pode resolver tudo”.

Observa-se no decorrer da entrevista que a linguagem está adequada ao gênero, objetiva e precisa, as perguntas bem elaboradas, ou seja, os alunos aprenderam a produzir esse gênero textual a partir da observação, análise e produção do gênero textual.

Produção textual 5 - Gênero textual Charge - Subprojeto Hora da notícia

Nas publicações jornalísticas geralmente aparecem as charges que abordam temas de conhecimento do público leitor e que estão sendo debatidas na sociedade, segundo Maggioni (2011, p.23):

a charge constitui uma narrativa que congrega várias linguagens em sua estrutura. De modo que tem ela a oportunidade de apresentar nesta imposição unitária, vários enfoques temáticos, muitas vezes extraídos do jornal que lhe serve de plataforma, sob perspectivas diferentes das quais são apresentadas.

Sendo assim, os alunos consideraram relevante a presença do gênero charge no jornal que produziram, mas eles mesmos não chegaram a produzir suas próprias charges. Nesse caso, reportaram charges já produzidas que circulam na imprensa. Contudo, essas charges foram inseridas aqui porque representam o trabalho de leitura, compreensão e escolha daquelas adequadas ao seu propósito. Considera-se ser essa uma tarefa representativa da capacidade dos alunos como leitores e produtores textuais.

Além disso, através da escolha destas charges que, ressalte-se, não foram produzidas por eles, pode-se verificar muito bem o que o aluno possui como representações da escola. Nota-se que os alunos percebem a realidade vivida por eles e tem um posicionamento crítico em relação a esta realidade, responsabilizando os governantes pela má qualidade no ensino, desvalorização dos professores e más condições dos prédios escolares. Também enxergam a crescente violência na escola e pressão sofrida pelo profissional da educação, é o que se observa na escolha das charges:



Fonte: LOPES, Cícero. Publicado no site:
<http://aldeirfelixhonorato.blogspot.com.br/2011/09/carga-horaria-na-escola-publica.html> Acesso: 30 de agosto de 2013.



Fonte: LOPES, Cícero. Publicado no site:
<http://www.matutando.com/charges-educacao/> Acesso: 30 de agosto de 2013.



Fonte: LIMA, Amarildo. Publicada no site:
<http://www.dr.sandro.org/charges/charge-educacao-no-brasil/> Acesso: 30 de agosto de 2013.

As cinco palavras escolhidas para fazer parte do jogo foram: dedicação, respeito, professor, aula e esforço, mais indícios da consciência crítica destes alunos, que fazem uma ligação entre as cinco palavras-chave de um processo ensino-aprendizagem eficiente. Uma leitura que se pode fazer desse texto proposta pelos alunos produtores textuais é que para uma educação de qualidade acontecer tem que existir o professor, que é digno de respeito e deve ser dedicado às aulas. Já os alunos devem se esforçar para alcançar suas metas na escola e na vida pessoal, buscando sempre o conhecimento.

Produção textual 7 – Gênero textual Conto – Subprojeto Gêneros literários

O gênero textual conto pertence ao grupo da narração. Nele predomina uma linguagem padrão, com o uso dos vários tipos de discursos, tempos, focos narrativos, personagens e descrições das mesmas, expressando uma história com começo, meio e fim num texto curto. Assim Aubarre, Aubarre e Pontara (2010, p. 421) definem o conto:

O conto é uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em um conflito básico e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito.

Em relação aos textos construídos pelos estudantes, temos histórias muito criativas, enredos com uma linguagem precisa e simples que trazem tanto o foco narrativo em 3ª pessoa, como em 1ª pessoa, e vão desde uma história do dia a dia, como a perda de um dente, até uma ficção com final trágico.

Comentamos aqui trechos do texto **Dente no telhado** que traz uma pequena narrativa

sobre a queda do dente de leite e o desejo expresso pelo personagem nesse momento, esquecido posteriormente mas realizado pela fada do dente: o desejo de ganhar uma bicicleta. O clímax dessa história é a realização do pedido, seguida da quebra de outro dente.

Nessa história o narrador está em primeira pessoa, ou seja, trata-se de um narrador personagem, que descreve um acontecimento a partir das suas memórias. Isso pode ser observado no fragmento abaixo que contém o emprego dos verbos em primeira pessoa (joguei), pronomes pessoais e possessivos (eu, meu etc.):

“No dia em que o meu dente de leite caiu, eu joguei no telhado e fiz um pedido especial, e depois fui dormir.”

Além do narrador, há apenas mais uma personagem: a avó do narrador, não nomeada e cujo discurso aparece de forma direta:

“A minha avó me deu uma explicação para o meu esquecimento: Quem sabe que dentro daquele dente, não estava também uma parte do seu desejo? Nesse caso, o seu pedido será atendido é só ter paciência e esperar.”

O texto obedece a estrutura padrão do conto, com começo, meio e fim, apresenta um enredo coerente, abordando o mito popular da fada do dente de forma bem criativa e inovadora, mas sem fugir das raízes do mito. Ressaltamos também o adequado uso dos elementos coesivos como conjunções (e, mas, porque) e pontuação, como se observa a seguir:

“Fiquei muito feliz, porque tinha realizado o meu sonho e eu agora estava com minha bicicleta pedalando com ela pelo bairro.”

O tempo empregado é o cronológico, visto que traz uma sequência lógica de ideias em ordem natural dos fatos, observada pelas expressões temporais (no dia, na manhã seguinte, agora).

No texto inicial apresentado à pesquisadora, havia alguns erros de ortografia. Foram sugeridas mudanças e o aluno reescreveu o texto utilizando a linguagem adequada.

Produção textual 8 – Gênero textual peça teatral – Subprojeto Gêneros literários

A peça teatral é um texto do gênero dramático que apresenta uma narrativa para ser encenada por atores, contendo cenas, discursos etc.

Sobre esse gênero, Torralvo e Michillo (2010, p. 102) afirmam:

o texto teatral é feito essencialmente de diálogos, com algumas breves intervenções explicativas sobre o modo de encenar a peça (rubrica). Não costuma existir nos textos dramáticos um narrador que apresente a história. Podemos dizer, então, que, no texto teatral, predominam as falas dos personagens.

O texto teatral escrito pelos estudantes denomina-se *Agressão contra mulher* e aborda justamente a questão da violência doméstica e do machismo na sociedade atual. Conta a história de Berna e José, casal de personagens principais, cuja mulher é espancada pelo marido, tanto em público como na própria casa. Um dia Berna cansa de ser agredida e procura um advogado para resolver esse problema. O marido acaba sendo preso e aplicam-lhe a Lei Maria da Penha.

O texto é curto, mas obedece a estrutura padrão do gênero contendo quatro cenas: a primeira o cenário é o local da festa do casamento de Berenisse e Heitor, onde Berna e José brigam na frente dos convidados. Há a presença de rubricas (trechos que indicam como as personagens devem falar), como segue:

“José: Eu mandei você ir não sua rapariga (batendo nela com muita força).

Berna: Socorro! Ai meu Deus (chorando continua batendo nela).

José: Vou pro bar beber, se eu chegar você não tiver, vou lhe buscar no inferno (sai).”

A partir da segunda cena o cenário é sempre a casa de Berna e José. Apenas na quarta cena, Berna sai deste ambiente e vai ao escritório de advocacia com Rosa.

A peça contém narrador que serve mais para indicar mudança de ambiente e os diálogos são feitos de forma direta, como se observa abaixo:

“Agressão contra a mulher

(Cena 01)

Narrador: Chegando na festa do casamento de Berenisse e Heitor. Pessoas se cumprimentam.

Rosa: Oi mulher! Tudo bem?

Berna: Tudo (rindo meio sem graça)

Rosa: Cadê seu marido? veio pra festa sozinha no foi safadinha (mexendo com ela)

Berna: (triste) Nada mulher, por mim não teria nem vindo, mas como considero minha sobrinha eu vim sozinha mesmo”.

O texto contém oposições e lutas de vontades entre os protagonistas, configurando o conflito, prendendo a atenção do leitor até o desfecho na última cena, com a prisão de José.

Em relação à linguagem, caracteriza-se pelo prevaecimento do coloquialismo, com emprego de palavras como “tô” ao invés de “estou”, “tá” ao invés de “está”, “pra” ao invés de “para”, como se observa no trecho:

“Rosa: Oi mulher! Como você tá?

Berna: Tô morrendo de vergonha, ele nunca me bateu fora de casa.”

As personagens são figuras da classe social pobre e com baixa escolaridade, o que podemos verificar na quarta cena, quando José pergunta se a esposa recebeu o bolsa família (dinheiro recebido pelas famílias de baixa renda pago pelo Governo Federal através Programa

Bolsa Família) e por alguns indícios da linguagem, como o uso de alguns termos como “dum”, “pro”, etc.

A análise dessa produção textual aponta para a conclusão de que os estudantes utilizaram os elementos estruturantes da peça teatral de forma adequada na construção do seu texto, souberam empregar um registro de linguagem adequado ao gênero textual, bem como utilizaram seu conhecimento prévio, inserindo elementos de sua realidade social, para a construção do texto literário. Apropriaram-se, portanto, da língua, e produziram um gênero textual que resultou num aprendizado significativo, como proposto na parte teórica dessa monografia. Esse trabalho com a língua tendo como resultado a produção de textos efetivos realizou-se nos três subprojetos do projeto “Por um ensino de Língua Portuguesa significativo através dos gêneros textuais”.

Essa a análise que se faz das produções textuais dos alunos aqui apresentadas. No item a seguir encontra-se o quadro explicativo em que é avaliado o conhecimento adquirido pelos estudantes e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas antes e depois do projeto.

4.2 Avaliação da aquisição das competências linguísticas dos alunos

Na tabela abaixo apresentam-se os conteúdos linguísticos que se entende necessários a um aluno de ensino médio, mas que faltavam aos nossos alunos no início do projeto e os conteúdos que foram adquiridos a partir da participação no projeto.

É apresentado também o resultado dessa aquisição, a ampliação do conhecimento inicial adquirido e necessário a leitores e produtores textuais proficientes no uso da língua.

Tabela 3 : Conhecimento linguístico dos alunos antes e após efetivação do projeto

CONHECIMENTO ANTERIOR AO PROJETO	CONHECIMENTO POSTERIOR AO PROJETO	HABILIDADE DESENVOLVIDA
Desconhecimento do conceito de gênero textual	Reconhecimento da definição de gêneros textuais	Distinção entre os vários gêneros textuais. (Obtida a partir da pesquisa individual, aula expositiva e leitura de textos).
Conhecimento superficial sobre notícia	Conhecimento linguístico e estrutural sobre notícia, <i>lead</i> .	Habilidade de escrita mais formal e impessoal. (Obtida a partir da leitura e escrita de notícia e o processo de reescrita).
Desconhecimento de editorial	Conhecimento linguístico e estrutural do editorial	Habilidade de criticidade e escrita padrão (adquirida por meio de leitura, escrita e reescrita de textos).
Conhecimento parcial sobre artigo de opinião	Conhecimento estrutural e linguístico do artigo de opinião	Habilidade de argumentação e criticidade, bem como organização textual dos parágrafos (adquiridas a partir das aulas expositivas, leitura de artigo de opinião, pesquisa individual, produção textual e reescrita).
Conhecimento parcial sobre entrevista	Conhecimento mais aprofundado sobre entrevista e adequação da linguagem ao nível de formalidade exigida para o gênero.	Habilidade de extroversão para realização de entrevista com autoridade municipal, habilidade de adequação da linguagem oral à linguagem escrita. (Obtida por meio da transcrição e reescrita de diálogo, bem como da realização da própria entrevista).
Conhecimento parcial sobre a realidade da mulher na sociedade brasileira, em relação à violência.	Reconhecimento da realidade vivida pelas mulheres na sociedade brasileira, bem como dos problemas enfrentados por elas como violência, machismo, etc.	Habilidade de leitura e aferição de dados estatísticos. Formação de consciência crítica. (Obtidas a partir de leitura de textos argumentativos, realização de atividades de interpretação de texto e pesquisas sobre a temática).
Desconhecimento sobre gêneros literários	Reconhecimento dos diversos gêneros literários	Habilidade de distinção dos gêneros literários: lírico, épico e dramático (obtida a partir da leitura, explicação e produção de textos dos referidos gêneros).
Conhecimento superficial do gênero textual conto	Conhecimento da linguagem usada na produção do conto e sua estruturação.	Habilidades de criatividade, escrita mais formal e produção de conto (obtidas a partir da leitura de um conto com aplicação de exercício de interpretação textual, aula expositiva, produção de textos e reescrita

		dos mesmos).
Conhecimento superficial de peça teatral	Conhecimento aprofundado sobre a linguagem teatral, seus tipos e a estruturação da peça de teatro	Habilidade de encenação. Habilidade de criatividade e escrita mais formal. Habilidade de adequação de uma história para a linguagem teatral. (Obtidas por meio da leitura de texto, criação de texto da peça teatral e encenação da mesma).
Conhecimento superficial sobre poema	Conhecimento de poemas de autores consagrados na nossa literatura	Habilidade de extroversão a partir da recitação dos poemas escolhidos pelos estudantes. Habilidade de memorização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa apresentado nesta monografia esteve relacionado a uma busca por um processo de ensino-aprendizagem significativo em Língua Portuguesa. Para tanto, embasou-se na teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel, bem como em vários estudos sobre gêneros textuais de autores como: Ingedore Villança Kock, Luiz Carlos Travaglia e Luis Antônio Marcuschi, entre outros, a fim de subsidiar a construção de um projeto de pesquisa que aliasse o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais com o conhecimento prévio e o contexto sociocultural dos estudantes.

Dessa forma, buscou-se responder adequadamente ao propósito do trabalho, o de investigar como o processo de leitura e escrita através dos gêneros textuais pode desencadear um processo significativo de aprendizagem em Língua Portuguesa, traçando-se, portanto, um caminho para a melhoria da competência comunicativa dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Jocelyn Velloso Borges.

Ao término das análises apresentadas na presente monografia pode-se dizer, de modo geral, que os estudantes envolvidos no projeto buscaram um aprofundamento de seus conhecimentos, investigaram, escreveram e procuraram se aperfeiçoar a cada dia, realizando as atividades sugeridas, sendo, portanto, também responsáveis por seu processo de aquisição de conhecimento. De modo que, aqueles que realmente se empenharam no projeto aprenderam muito sobre os gêneros textuais. Sendo assim, mesmo que com algumas falhas, como a falta de tempo para se trabalhar mais detidamente com cada gênero textual, pode-se dizer que o projeto deu certo e melhorou o conhecimento dos alunos em relação à língua portuguesa, bem como

promoveu conhecimento da própria realidade local em que estão inseridos os alunos, despertando-lhes assim a consciência crítica, tornando o aprendizado realmente significativo para eles, pois as questões trabalhadas, as entrevistas realizadas, as pesquisas, as construções dos textos fizeram-nos pensar na realidade vivida, analisar o perfil do governante do município, de quem está à frente das pastas mais importantes da cidade, observar os problemas enfrentados na educação e na saúde, como alcoolismo, machismo e violência, falta de assistência hospitalar, de uma educação de qualidade etc. Ao pensar no quanto este trabalho fez os alunos se desenvolverem criticamente em relação ao conhecimento da realidade, o que pode ser observado nos textos do jornal e a partir da peça teatral, pode-se dizer que o trabalho foi um sucesso.

Contudo, é importante comentar que alguns alunos, mesmo com as aulas explicativas, com a chance de escolher seu gênero textual para desenvolver e com a bonificação de uma nota pela produção ou apresentação de seu gênero, não se sentiram motivados a produzirem, o fizeram de qualquer forma e não se preocuparam com o conhecimento. Embora seja pequeno o percentual de alunos enquadrados nessa situação, considera-se necessário ainda uma investigação mais aprofundada do porquê desta situação vivenciada na escola.

Conclui-se, portanto, que uma educação de qualidade e significativa não pode amparar-se apenas no repasse de conteúdos didáticos das disciplinas de forma isolada, sem levar em conta o conhecimento prévio dos estudantes. Ela deve amparar-se nesse conhecimento e ampliá-los, aprofundá-los, a fim de se obter um desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas dos educandos, tomando consciência da sociedade em que vivem para a formação de cidadãos que sabem seus direitos e deveres, como afirma a LDB de 1996 em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Concluindo, após a realização do projeto, pode-se afirmar que essa forma de ensinar tem como resultado prático o envolvimento dos alunos nas aulas de língua portuguesa e o interesse em pesquisar e discutir os temas propostos para as aulas. Essas atitudes terminam por refletir-se na aprendizagem da língua. Sobretudo, na aprendizagem da língua que se realiza de fato em textos concretos e que cumpre uma função social, a de interação que se instaura a partir da produção e circulação de textos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M., ABAURRE, Maria Bernadete M. e PONTARA, Marcela. **Português -contexto, interlocução e sentido**. Volume 2. Sao Paulo: Moderna, 2010

_____. **Português - contexto, interlocução e sentido**. Volume 3. São Paulo: Moderna, 2010.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. BUFREM, Leila Santiago. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, p.22-42, jan./jun. 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino de primeira à quarta série: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens.Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010**.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *A formação do povo brasileiro e o meu aluno objeto de exclusão: existe alguma relação?* In: BORGES, L.P.C.; CASTRO, P. A.de; RODRIGUES, P. A.M. **Escritos de Pesquisa: educação, seus atores e instituições**. Curitiba: CRV, 2012. p.119-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Itania Maria Mota. **O infotainment na televisão**. IN: Grupo de Trabalho Mídia e Entretenimento do XVIII Encontro da Compós, PUCMG, Belo Horizonte, 2009.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Entrevista: uma conversa controlada*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 181

KOCK, I.V.; BARROS, K. **Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação**. Natal: Editora da UFRN, 1997.

MARCUSCHI, Lui Antônio. **Produção textual, Análise de texto e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MOREIRA, M.A. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. In: Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España, 1997, p. 19-44.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993

SANTOS, Leonor W.; RICHE, Rosa C., TEIXEIRA, Cláudia S. **Análise e produção de texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

SARMENTO, Leila Lauer, TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto – volume 1**. São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação – 4ª. ed. rev. atual.** – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p

SIM-SIM, Inês. *A formação para o ensino da leitura*. In: SIM-SIM, Inês (org). **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo Do Ensino Básico**. Caderno de formação de professores, nº 02. Lisboa: Porto Editora, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004

TORRALVO, Izeti Fragata, MINCHILLO, Carlos Cortez. **Linguagem em movimento. Volume 1**. São Paulo: FTD, 2010.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso: 31-01-2014.

LEMOS, Evelyse dos Santos. **A Aprendizagem Significativa: Estratégias Facilitadoras e Avaliação (*Meaningful learning: facilitative strategies and evaluation*)**. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID3/v1_n1_a2011.pdf. Acesso: 10 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de; PESAMOSCA, Angela Maria; CASTRO, Pablo Esposito Escobar; ROCKENBACH, Marília Elisa; OLIVEIRA, MACIAS, Leila. **Ensino Significativo: Uma Nova Perspectiva para a Escola**. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH_01033.pdf. Acesso: 10 de agosto de 2013.

MAGGIONI, Fabiano. **A charge jornalística: estratégias de imagem em enunciações de humor icônico** - tese de mestrado- Santa Maria – Rio Grande do Sul- 2011. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/poscom/wp-content/uploads/2011/08/fabiano-maggioni-disserta%c3%a7%e3%a3o-2009.pdf>. Acesso: 29/05/2014

Introdução as Teorias de Aprendizagem. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/teorias.htm Acesso: 20 de outubro de 2013.

O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011HYPERLINK>
["http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext"&HYPERLINK](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext)
["http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext"script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_arttext)
 ACESSO: 31-01-2014.

IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. Notícia no Portal Terra. Data: 27-09-2013. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html> Acesso: 01-02-2014.

Breve evolução histórica do sistema educacional. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>. Acesso: 31-01-2014

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso: 22/04/2014

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 22/04/2014

ANEXOS

ANEXO 1: Artigo de Opinião Por que existe um dia da mulher?



Por que existe um dia da mulher?

Nildo Viana

Dia 8 de março, Dia da Mulher. As pessoas geralmente não se perguntam por qual motivo existem determinadas datas comemorativas. Por qual motivo existe um dia da mulher? E a mesma pergunta deveria ser feita sobre outras datas, tanto as festivas quanto as demais. O Dia da Mulher, segundo alguns, é uma homenagem às operárias tecelãs que morreram carbonizadas em Nova York em 1857, como resultado da repressão à sua manifestação.

Porém, este acontecimento histórico deixa de ser, para muitos, uma data simbólica das lutas femininas e se transforma em apenas mais no entanto, continuam, assim como a repressão das crianças e das mulheres continua, apesar de existir "um dia" de homenagem a estes segmentos sociais.

No entanto, o Dia da Mulher vai perdendo cada vez mais o seu significado original e hoje vem sendo mercantilhizado, como é o Dia da Criança, o Natal, entre outros exemplos. O costume de dar flores começa a se alastrar, bem como já criaram "cestas para o Dia da Mulher".

O Dia da Mulher é um dia no qual se faz discurso sobre o sexo feminino, as feministas e os políticos fazem referência à sua luta e importância, os meios de comunicação fazem reportagens e passam mensagens, o comércio busca vender produtos voltados para esta data. Mas nada de substancial muda na condição feminina. Existe o Dia da Mulher pela razão de que existe um problema da mulher, a questão feminina, mesmo que este seja escamoteado. É a repressão da mulher – e sua luta contra ela, como no caso das tecelãs norte-americanas – que faz existir o Dia da Mulher. A repressão da mulher se manifesta no cotidiano, no trabalho, na esfera doméstica, nos atos de violência, nas condições de vida, na cultura, no mercado.

Mas as mulheres não deveriam ter apenas um dia, e sim todos os dias, assim como as crianças, os índios, bem como todos os explorados e oprimidos. Enquanto houver repressão da mulher, haverá o Dia da Mulher. E por isso esse dia deveria ser um dia de luta contra essa repressão e de todas as outras formas de exploração. Esta luta sendo vencedora significaria o fim da repressão e, por conseguinte, o fim do Dia da Mulher e assim todos os dias seriam das mulheres – e dos homens – e não apenas um dia.

Artigo Publicado originalmente no Jornal Diário da Manhã, edição 6702, <http://www.dtm.com.br/imprensa.php?id=128556>.

Exercício de interpretação textual

- 1- Qual é a opinião do autor sobre a existência do dia das mulheres?
- 2- No texto há argumentos.
 - a) Mostre o trecho em que existe um argumento histórico.
- 3- O autor tem um argumento para que exista um dia da mulher. Qual é esse argumento?
- 4- Existe uma crítica sobre a comemoração do dia da mulher. Marque o trecho que contém esta crítica:
 - a) "Existe o Dia da Mulher pela razão de que existe um problema da mulher"
 - b) "O Dia da Mulher vai perdendo cada vez mais o seu significado original e hoje vem sendo mercantilizad"
 - c) "O Dia da Mulher é um dia no qual se faz discurso sobre o sexo feminino"
 - d) "Mas as mulheres não deveriam ter apenas um dia"
- 5- Explique o significado da seguinte frase: "É a opressão da mulher – e sua luta contra ela, como no caso das tecelãs norte-americanas – que faz existir o Dia da Mulher."
- 6- Leia atentamente a frase e responda: "A opressão da mulher se manifesta no cotidiano, no trabalho, na esfera doméstica, nos atos de violência, nas condições de vida, na cultura, no mercado."
 - a) O termo grifado traz uma ambiguidade, ou seja, duplo sentido, para a frase. Explique quais são estes sentidos.
 - b) Qual das palavras grifadas faz com que esta frase tenha duplo sentido? Pesquise sua classe gramatical e ideia que sugere.
 - c) Como você escreveria esta frase para não ter mais ambiguidade?
- 7- Explique qual ligação a charge tem com o texto?
- 8- Observação: Cuidado com o uso de pronomes, eles também podem fazer com que o texto fique com duplo sentido. Veja a frase: "É a opressão da mulher – e sua luta contra ela...". A luta é de quem? Da mulher ou da opressão? Dá a entender que é da opressão, visto que a opressão é o sujeito da oração e depois dela vem um aposto (explicação do sujeito). Como você reescreveria esta frase para retirar a ambiguidade?

ANEXO 2: O *Day After* do carioca (Ou: O dia em que o Rio de Janeiro derreteu)

Autor: Carlos Eduardo Novaes

Aparentemente aquele dia amanheceu igual a todos os outros do mês de janeiro. Céu azul, lavado, um sol forte e musculoso ainda se espreguiçando, uma promessa de calor. Manhã sob medida para turistas, estudantes em férias e desempregados. O Rio, quando quer, sabe como nenhuma outra cidade se enfeitar para o verão. D. Odete Araújo abriu a janela de sua casinha em Bangu e girou a cabeça como se tentando perscrutar o tempo. Viu um cidadão parado na calçada segurando um cigarro. A fumaça do cigarro subia em linha reta, parecia traçada a régua. Não havia a mais leve brisa no ar. D. Odete respirou fundo, passou as costas da mão na testa gotejante e comentou com a vizinha:

— Acho que hoje chegaremos aos 45 graus.

Os moradores de Bangu entendem mais do que todos de altas temperaturas. A vizinha deu de ombros. Um grau a mais ou a menos não faz diferença neste inferno suburbano. Na véspera, os termômetros de Bangu acusaram 44.8 graus, quebrando os recordes dos anos de 84, 85, 86 e 87. D. Odete comentou num tom cabalístico que aquele era o 13º dia consecutivo que o Rio se debatia com uma febre de 40 graus.

No Centro da cidade, um movimento típico das manhãs de verão. As pessoas procurando as sombras, procurando os bares, procurando diminuir o ritmo. Nada de anormal. O contínuo Ademar Ferreira, porém, percebeu o termômetro digital, que uma hora antes acusava 43 graus, agora marcando 48. O amigo, com quem conversava numa esquina da Avenida Rio Branco, disse que os termômetros estavam de miolo mole. Ontem vira um marcando 54 graus. Ademar continuou conversando, tornou a olhar o termômetro: 49 graus. Notou certa inquietação no ar. Os transeuntes se mexiam mais, tiravam o paletó, afrouxavam a gravata: 50 graus. Outras pessoas começaram a perceber a escalada dos termômetros. O calor aumentava: 51 graus. Um grupo preocupado se reuniu em torno de um *orelhão* e ligou para o Serviço de Meteorologia. O que está acontecendo? Os cientistas admitiam que a temperatura subia, vertiginosa, mas desconheciam as razões. Estavam acompanhando uma frente fria encalhada na Patagônia.

As pessoas se aglomeravam diante dos termômetros como se acompanhassem o movimento de apostas no Jôquei: 53 graus. As expressões revelavam medo e tensão. O calor tornava-se escaldante. Era como se tivessem ligado o forno da Rio Branco: 55 graus. Não dava mais para ficar exposto ao sol. As pessoas procuraram proteção embaixo das marquises. Muitas, nervosas, se refugiavam em lojas e escritórios com ar condicionado: 56 graus. Um bando de honrados cidadãos invadiu uma loja de eletrodomésticos:

— Liguem os ventiladores, pelo amor de Deus! — Infelizmente vendemos todos — respondeu o vendedor, torcendo o lenço empapado de suor.

Na Zona Sul o pânico se alastrava como um rastilho de pólvora. Edevaldo Santos, vendedor de picolés na praia, notou que algo estranho acontecia quando abriu a caixa de isopor e viu os palitos boiando num caldo de sorvete: 60 graus. Não dava mais para atravessar a areia quente. Quem ficou na praia já não podia sair. Dois helicópteros procuravam transportar os banhistas.

Primeiro, velhos e crianças! A praia, como a cidade, já estava sob o império do caos, apesar das rádios e televisões pedirem calma à população. A corda que pendia dos helicópteros era disputada a tapa: 65 graus. Faltava ar, a garganta secava, o corpo parecia incandescente. A estudante Luísa Coelho lembrou-se de Joana D'Arc. Teve início a invasão de bares, restaurantes, supermercados. Todos corriam às prateleiras de bebidas. Água, refrigerantes, cerveja, vinho, champanhe, qualquer líquido. Tinha gente bebendo Pinho-Sol.


O trânsito enlouqueceu de vez. Os motoristas abandonavam seus carros nos congestionamentos. Os ônibus eram largados em qualquer lugar. Os veículos transformavam-se em fornos crematórios: 74 graus. Os pneus começaram a derreter. Nas ruas as pessoas iam se desfazendo das roupas. Vários executivos foram vistos se esgueirando pelos cantos, de cueca, meias e pasta. Começou a invasão dos apartamentos com ar condicionado. Eles viraram uma espécie de abrigo nuclear. Só na minha sala havia 67 pessoas se empurrando para botar a cara na frente do aparelho: 80 graus. De repente ouviu-se um ruído e logo o silêncio do ar-condicionado. A cidade ficara sem energia. O calor derreteu os cabos da Light. O sol esquentava os vidros e o concreto dos prédios. Era insuportável o calor nos apartamentos. A população desesperada saiu às ruas à cata de sombras. Num poste em Madureira havia 23 pessoas espremidas e perfiladas ao longo de sua tira de sombra: 84 graus!

Os carros dos Bombeiros circulavam pelas ruas com um restinho de água molhando a população. "Aqui, aqui! Joga aqui antes que eu pegue fogo!" Os chafarizes da cidade estavam mais cheios do que trem da Central. Milhares de pessoas mergulhavam na Lagoa Rodrigo da Freitas. Só que esta, como as outras lagoas da cidade, secava rapidamente. As poucas matas pegavam fogo. As ruas de terra rachavam ao melhor estilo nordestino. O asfalto começou a borbulhar. Ploft! A cidade se transformava num caldeirão: 88 graus. No cais do porto os marinheiros se atiravam do convés como se os navios estivessem naufragando. No Santos Dumont um avião da Ponte-Aérea, ao invés de levantar vôo, embicou dentro d'água. O piloto foi aplaudidíssimo pelos passageiros.

A temperatura estava em torno dos 94 graus. No Sumaré as antenas das emissoras de televisão adernavam, desmaiando lentamente. O Pão de Açúcar começou a derreter como um sorvete de casquinha. Uma mancha escura se espalhava pelo mar. No meio, boiando, o bondinho com turistas americanos fotografando tudo. Outros morros também derretiam. O Dois Irmãos, para surpresa geral, entrou em erupção. A estátua de Cristo tinha desaparecido do alto do Corcovado. Dizem que, quando o morro começou a desmanchar, Ele saiu voando com seus braços abertos. Todo mundo já estava tendo visões e alucinações. Nas calçadas da Visconde de Pirajá — lado da sombra — as pessoas se arrastavam aos gritos de "água, água". Eram inúmeras as miragens. O pipoqueiro Manuel de Souza jura que viu as Sete Quedas na Praça Nossa Senhora da Paz.

As 17h12min, por fim, o sol começou a perder a força. As pessoas, ainda desconfiadas, foram saindo de dentro das geladeiras, *freezers*, frigoríficos. Nas câmaras frigoríficas da Cibrazem — contou-se ... — havia 12 mil 344 pessoas. Uma sensação de forno quente pairava sobre o Rio. Somente à meia-noite os termômetros voltaram ao normal: 40 graus. Terminara o efeito-estufa, deixando um rastro de dor e destruição. Não havia uma única gota d'água na cidade. Fomos dormir e no *Day After*, como não havia trabalho, saímos todos para a praia. Pois creiam: no meio do comércio de sanduíches naturais, chapéus, cocadas, óleo para bronzear, o diabo, já tinha nego vendendo um aparelhinho para dessalinizar a água do mar.


ANEXO 3: Relatório de discente



Relatório

Projeto Mulher para ser Amada, foi solicitado pela professora Rosineide, onde movimentou toda a Escola Estadual Jocelyn Velloso Borges com etapas diversificadas de oficinas, debates, demonstrações, cartazes e folhetos reivindicando direitos e deveres da mulher na sociedade. Este projeto deu-se início dia 11 de março deste mesmo ano, visando o aprendizado e explorando todo o nosso conhecimento. Tem ainda o objetivo de esclarecer ideias e sanar dúvidas de alunos, professores e telespectadores sobre um assunto muito debatido entre nós (A violência física, verbal e moral contra as mulheres) que vem crescendo a cada dia e de forma muito violenta. Então com essa demonstração de valor à mulher, tentamos mudar ou melhorar a visão, o pensamento e a forma de agir de muitas pessoas.

na apresentação do projeto,



LOVE LOVE LOVE

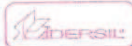
ADERSIL



os alunos debateram com pessoas que desconheciam o assunto, falaram sobre a Origem do Dia Internacional da mulher, fizeram cartazes, folhetos e lembrancinhas para recordação, montaram peça teatral, leram poemas de grandes escritores, tudo isso com um único e importante objetivo mostrar que "mulher é pra ser tratada com delicadeza", que direitos e deveres são iguais, e para quem pratica este ato de violência hoje existe lei, regras e penas a favor dessas pessoas indefesas.

Ao término todos os professores e alunos se parabenizaram por tamanha movimentação e a satisfação obtida, por tudo ter ocorrido bem e com sucesso.

folhete dos Santos Feitos



LOVE LOVE LOVE

ANEXO 5: Editorial Dilemas das Escolas Públicas: violências e preconceitos

ACONTECEU E DIVULGA

EDITORIAL

09 de Setembro de 2013

Dilemas das escolas Brasileiras: Violências e preconceitos.

Ultimamente a violência em escolas vem se tornando cada vez mais comum, muitas vezes por motivos banais. *Vivemos em uma sociedade onde se perderam os valores morais e familiares, lugar onde crianças deveriam ser protegidas e educadas, hoje está se tornando perigoso, pois por diversas vezes vimos relatos de violências não só do tipo física, mais também psicológicas conhecidas como "Bullyng".*

O Bullyng, por sua vez, não fica atrás de outras violências praticadas em escolas, por várias vezes vimos casos de suicídios e até mesmo massacre cometido por vítimas dessas violências psicológicas. Esses problemas precisam ser enfrentados não só pelo corpo docente escolar mais também pela família que precisa te dar mais atenção a pequenos fatos do dia a dia que passam despercebidos mais que fazem toda a diferença no futuro, das crianças e dos jovens. Este parece ser um problema que nunca terá fim, mas pode ser amenizado se cada um fizer sua parte para melhorar as nossas escolas.

As questões que parecem sem importância precisam ser levada a sério pelo nosso governo, pois a educação e o cartão de visita de um país. são necessários mais investimentos na infraestrutura e melhores salários aos educadores que se sentem hoje desmotivados, capacitação para entrentar a violência para todos os funcionários e cursos de valores e ética para alunos. Com certeza o Brasil será um país melhor e mais civilizado, pois a educação é tudo.

ANEXO 6: Artigo de Opinião A educação escolar no Brasil

ACONTECEU E DIVULGA

09 de Setembro de 2013

Artigo de opinião

A educação escolar no Brasil

O Sistema educacional, hoje no Brasil, é muito defasado, não atende mais as necessidades dos alunos. Para começar a escola iguala todos os alunos, ela não procura saber a realidade e o nível de aprendizado de cada um. O ambiente escolar não proporciona uma aprendizagem significativa e esquece que cada aluno é um mundo a ser descoberto e explorado.

Hoje o conhecimento se multiplicou as escolas, ser expandiram como em nenhuma outra época, mais não estamos formadas jovens criadores de ideias, jovens que traçam metas e objetiva em cumpri-las, sendo capazes de enfrentar seus obstáculos para alcança-las. "É por isso que os alunos perderam prazer de aprender, a escola deixou de ser uma aventura agradável para ser um "martírio" onde "ninguém aprende mais nada" não faz mais sentido ir à escola. para quê? Fazer oque? Para fingir que aprende, só perdendo tempo, é melhor ficar em casa, lá você pode aprender muito mais através da internet, da tv, para quem tem acesso pode aprender muito mais.

Os alunos devem ser preparados para explorar ao desconhecido, não deve ter medo de falhar, mais devem ter medo de não tentar. A educação não precisa de reforma, mais de uma revolução. A educação no futuro precisa formar pensadores e empreendedores, sonhadores, não apenas do mundo em que estamos mais do mundo que somos.

Então levante, lute e vença, seja o autor da sua própria história, mostre que você é capaz de ser o que você quiser.

ANEXO 7: Notícia Como assim por causa da chuva

Como assim por causa da chuva?

Por vários dias, as aulas das escolas da cidade de São José dos Ramos foram suspensas, devido à grande quantidade de chuva.

Segundo alunos, o ônibus escolar, o único meio de vir à escola, está sendo impedido pela lama de ir buscá-los, pois muitos deles moram em lugares não acessíveis pelo transporte.

Para alguns dos alunos é inadmissível não haver aula por causa da chuva, pois muitos se prejudicarão, estão conscientes de que os diretores estão suspendendo as aulas para que os alunos da zona rural não se prejudiquem, mas mesmo assim persiste. O problema que se por acaso chover os 365 dias do ano, todo esse tempo a escola suspenderá as aulas?. “Isso é um absurdo!”, diz uma aluna, “uma vergonha para residentes desta minúscula cidade”.

Faço das palavras do intelectual Sêneca as minhas..“ A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.”

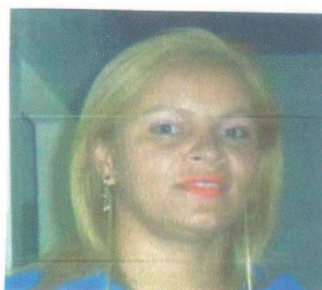
ANEXO 8: Entrevista A verdadeira face da educação

ACONTECEU E DIVULGA

09 de Setembro de 2013

ENTREVISTA

A verdadeira face da educação



A Educação é uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento humano, a secretária de educação é um dos principais meios de se obter melhorias nessa área. Que o diga a secretária de educação de São José dos Ramos, Elaine Pereira Souza. Nesta entrevista, Elaine vai falar das dificuldades encontradas, dos projetos vindos e expressar sua opinião sobre a educação de sua cidade; segundo ela “muitas coisas” exerce uma secretária. É a primeira vez no cargo.

Pergunta do Jornal: Qual a função de uma secretária de educação?

S.Elaine: São tantas coisas... Resolver tudo o que faz parte da educação. Trabalho com diretores, vice-diretores, e sempre não deixa de vir alguma coisa da escola para a secretária, está lá o diretor, ele vai resolver, mas eles têm que estar conscientes que a secretária nem sempre pode resolver tudo.

Pergunta do Jornal: Quais são as dificuldades encontradas para exercer sua função?

S.Elaine: Por mais que procuremos ajuda, encontramos grandes dificuldades, nós tentamos ajudar aqui, ali, mas tem pessoas que não se conformam por mais que façamos. Lidar com pessoas difíceis.

Pergunta do Jornal: O que está fazendo para melhorar a educação em nossa cidade?

S.Elaine: *Estou tentando buscar projetos novos, está aparecendo muitos projetos aqui, como: o Brasil alfabetizado e outros para que a escola cresça mais, Não só na área da educação, de ler, de escrever, mas projetos de futebol, de corrida, tudo o que eu puder fazer, eu vou buscar para ajudar o município.*

Pergunta do Jornal: Como definiria a educação da cidade?

S.Elaine: Estou à pouco tempo à frente da secretaria da educação, é a primeira vez que estou exercendo este cargo, apesar de ter grandes dificuldades, mas estou gostando muito. Eu quero que a educação cresça mais e mais, e para isso estou buscando ajuda, estou buscando o que eu posso fazer para que o nosso município cresça mais. Se voltando para os municípios vizinhos eu tenho certeza que a nossa cidade está bem.

Pergunta do Jornal: A cidade está caminhando lentamente com o objetivo de ter uma educação de qualidade?

S.Elaine: Com certeza, não podemos fazer nada nas 'carreiras e nós indo devagar chega lá, unidos venceremos.

Pergunta do Jornal: Você acha que o dinheiro que está sendo investido na educação está sendo usado corretamente?

S.Elaine: Sim, apesar de o dinheiro chegar atrasado, tem muitos projetos que nós procuramos, chega para fazermos, mas o dinheiro chega depois, pode ter uma grande dificuldade por conta disso, mas com certeza como agora que veio o projeto pacto do professor 1º, 2º e 3º ano cada professor ganha R\$ 200,00 fora do salário, então está bem investido, mas cada um tem seu método de ensino. Eu era professora e hoje estou no cargo de secretária.

ANEXO 9: Conto Dente no telhado

Dente No Telhado

Autor: Santiago

No dia em que o meu dente de leite caiu, eu joguei no telhado e fiz um pedido especial, e depois fui dormir.

No manhã seguinte, eu acordei eu pensei, pensei e não me lembrava mas o que eu tinha pedido a fada do dente; A minha vó me deu uma explicação para o meu esquecimento: Quem sabe que dentro daquele dente, não estava também uma parte do seu desejo? Nesse caso, o seu pedido será atendido é só ter paciência e esperar.

E foi o que aconteceu, quando eu nem me lembrava mas de tanto lembrar o que tinha pedido. Apareceu na minha porta uma bicicleta.

Fiquei muito feliz, porque tinha realizado o meu sonho e eu agora estava com minha bicicleta pedalando com ela pelo bairro, quando eu menos esperei pronto levei um tropeção cai de cara na parede e quebrei outro dente meu; agora mas outro dente no telhado e até hoje ele esta lá esquecido, com outro pedido.

ANEXO 10: Peça teatral Agressão contra mulher

AGRESSÃO CONTRA MULHER

(Cena 1)

Narradora: Chegando na festa do casamento de Berenisse e Heitor. Pessoas se cumprimentam.

Rosa: Oi mulher! Tudo bem?

Berna: Tudo (rindo meio sem graça)

Rosa: Cadê seu marido? Veio pra festa sozinha não foi safadinha (mexendo com ela)

Berna: (triste) Nada mulher, por mim não teria nem vindo, mais como considero minha sobrinha eu vim sozinha mesmo.

Rosa: (rindo) Você é doida mesmo.

Narradora: Começa tocar uma música que rosa gosta muito.

Rosa: Nossa adoro essa música, vamos dançar, aproveita que tu tá só besta (ri) vem!

Narradora: Todos dançando, curtindo a festa, chega José.

José: Sai da frente (empurrando quem tá na frente).

Maria: Tá cego, seu louco.

José: Cadê minha mulher, essa rapariga veio sozinha pra festa.

(puxando os cabelos dela) vamos pra casa, lugar de mulher casada é em casa.

Berna: Me solta, me solta.

Berenisse: Solta minha tia, psicopata, seu louco (batendo nas costas dele)

José: (empurrando Berenisse) Fique na sua se não vai sobrar pra você também.

Berenisse: Sai da minha casa, seu lugar é na cadeia.

Heitor: Calma meu amor não vamos estragar nossa festa, hoje é nosso dia.

Berenisse: ela é minha tia, ela não merece isso.

Heitor: Calma, calma.

Narradora: Todos comentam o acontecido.

Maria: Virgem! Que horror! Coitada, meu Deus.

Zefinha: Um monstro desse era pra tá na cadeia ou numa jaula.

(Cena 02)

Narradora: Chega José e Berna em casa

José: Eu não mandei você ir não sua rapariga (batendo nela com muita força).

Berna: Socorro! Ai meu Deus (chorando enquanto ele continua batendo nela).

José: Vou pro bar beber, se eu chegar, você não tiver, vou lhe buscar nos inferno (sai).

Berna: Meu Deus eu não mereço isso.

(Cena 03)

Narradora: Dia, Rosa chega na casa de Berna.

Rosa: Oi mulher! Como você tá?

Berna: Tô morrendo de vergonha, ele nunca me bateu fora de casa.

Rosa: Quer dizer que essa não é a primeira vez.

Berna: Ele mim bate quase todos os dias, quando vai beber.

Rosa: Que absurdo! Você precisa tomar providência.

Berna: Como? A pessoa da queixa, quando é no outro dia tá fazendo a mesma coisa é obrigada a retirar a queixa, eu fico muito revoltada com isso.

Rosa: Revoltada fico eu, ouvir você falar essas coisas, não pense assim amiga a lei Maria da Penha, acredito você já ouviu falar, é muito rigorosa e não permite um absurdo desse, você tá toda roxa. Vou deixar meu número com você se acontecer novamente ligue logo pra mim.

Berna: Eu tenho muito medo, e se ele quiser mim matar.

Rosa: Isso não vai acontecer, se isso se repetir não pense duas vezes em me ligar. To indo preciso trabalhar, tchau.

Berna: Tchau (falando sozinha) me de coragem, Senhor pra denunciar aquele traste.

Narradora: Quando chega a noite José chega bêbado.

José: Abre aqui meu amor, to querendo você lá no quarto.

Berna: Porque você não dormiu em casa ontem, quando ver isso passou a noite toda bebendo com seus amigos.

José: Cala a boca! To lhe esperando no quarto.

(Cena 04)

Narradora: Dia seguinte (tomando café)

José: Recebesse o dinheiro da bolsa família?

Berna: Porque?

José: Porque to precisando, dum dinheiro aí.

Berna: Pra voltar a beber não é?

José: É da sua conta? Agora num arrume não.

Berna: Eu não tenho.

José: Eu não quero saber se você não tem não, eu mandei você arrumar se não eu faço você arrumar a força.

Berna: Não me ameace não, se não te denuncio.

José: Sua vagabunda toma aí (bate nela muito) agora vá denunciar.

Narradora: Berna liga pra Rosa.

Berna: Amiga, ele mim bateu, estou com muita dor (chorando).

Rosa: Calma estou indo aí.

Narradora: Rosa chega na casa de Berna.

Rosa: Olha como você tá, você precisa denunciar ele.

Berna: Eu vou sim. Não aguento mais essa vida.

Rosa: Vamos! Meu amigo é advogado e vai te ajudar nisso.

Narradora: Chegam no escritório do doutor Augusto.

Berna: Oi Augusto tudo bem? Essa é a minha amiga que está sendo agredida, pelo marido, ela precisa de sua ajuda.

Augusto: É o seguinte você precisa tá preparada (explica a lei Maria da Penha) fique calma, vou mandar o BO pra delegacia.

Polícia: Este homem era pra tá preso há muito tempo, eu vou lá agora na casa dele.

Narradora: Polícia chega na casa de José.

Polícia: Você tá preso. Mão pra cima.

José: Que mão pra cima?

Polícia: Mão pra traz.

Narradora: Rosa vai visitar Berna.

Berna: Eu to muito feliz.

Rosa: Eu também tô muito feliz.

FIM...

ANEXO 11: Fotos



Foto 1: Estudantes confeccionando cartazes para o subprojeto Mulher é pra ser amada.



Foto 2: Estudantes preparando a culminância do subprojeto Mulher é pra ser amada.

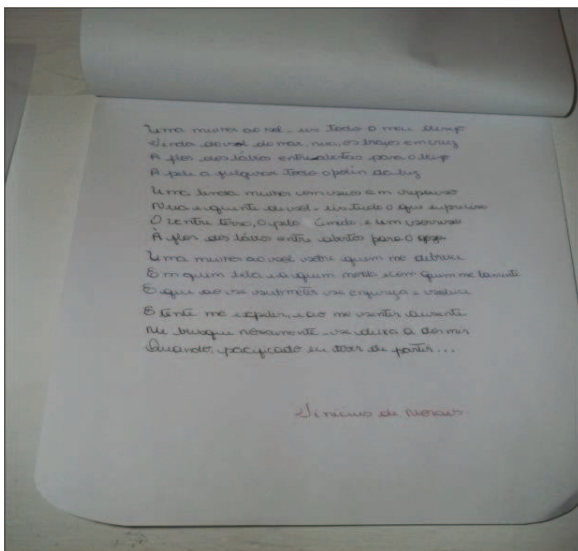


Foto 3: Ilustração de poema sobre a mulher.

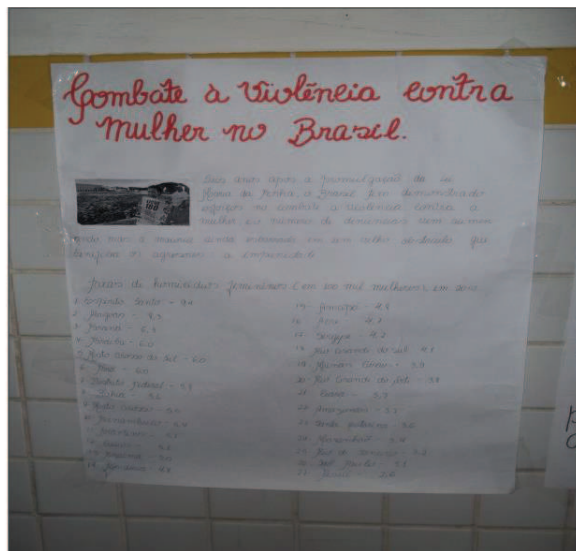


Foto 4: Cartaz produzido por aluno.

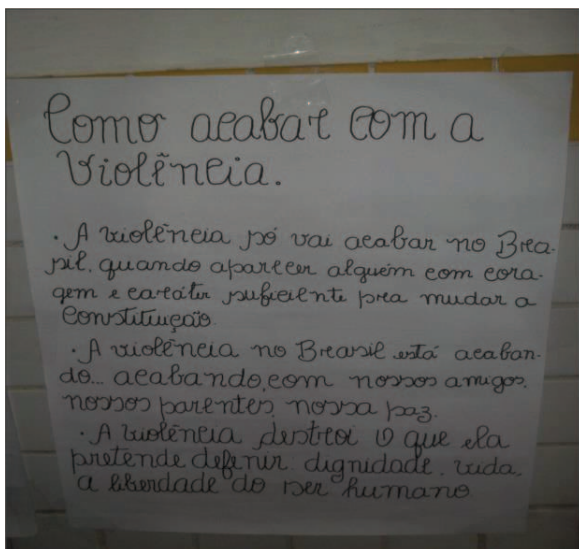


Foto 5: Texto produzido por estudante sobre como combater a violência contra a mulher.

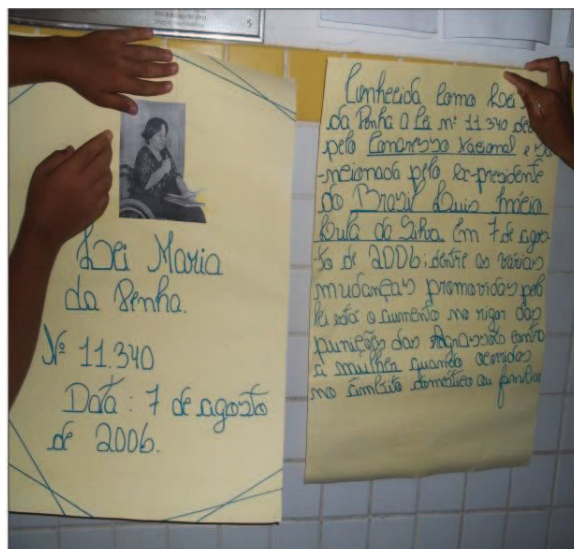


Foto 6: Cartaz confeccionado pelo aluno sobre a Lei Maria da Penha.

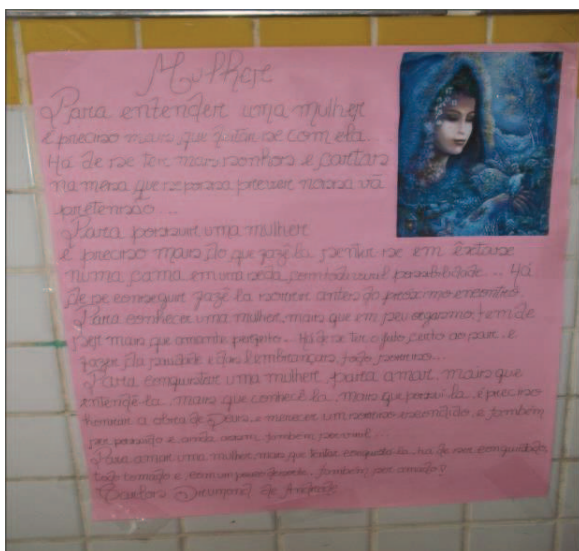


Foto 7: Poema escolhido por estudante sobre mulher.

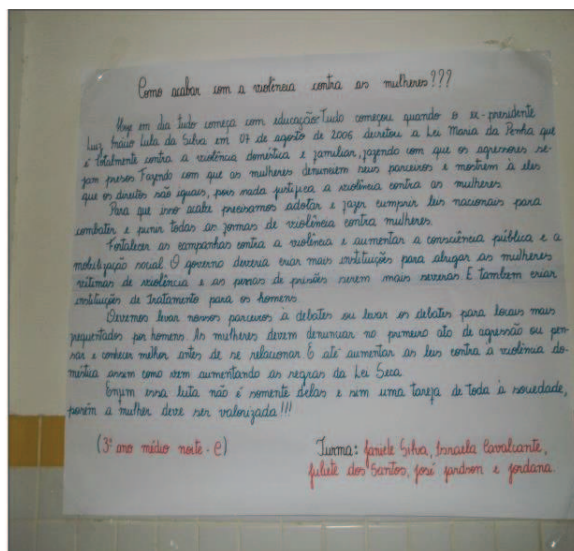


Foto 8: Texto opinativo, produzido pelos discentes sobre como acabar com a violência contra a mulher.



Foto 9: Discente ao lado de cartaz confeccionado pela mesma.



Foto 10: Estudantes do 3º ano apresentando o tema do subprojeto Mulher é pra ser amada.



Foto 11: Discentes do 3º ano palestrando sobre alteridade e o respeito às mulheres.



Foto 12: Estudantes lendo estatísticas da violência contra a mulher.



Foto 13: Estudantes com panfleto sobre violência contra a mulher.



Foto 14: Estudantes do 1º ano apresentando o livro de contos produzido no subprojeto Gêneros Literários.



Foto 15: Discente do 1º ano recitando poema na culminância do subprojeto Gêneros Literários.



Foto 16: Estudantes do 1º ano que criaram e dramatizaram a peça teatral na culminância do subprojeto Gêneros Literários.