



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

ISLANE RAFAELLE RODRIGUES FRANÇA

A abordagem de debates sociais evidenciados pela mídia: proposta para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

Maceió
2019



ISLANE RAFAELLE RODRIGUES FRANÇA

A abordagem de debates sociais evidenciados pela mídia: proposta para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito para a obtenção do título de mestra.

Área: Linguística
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

Maceió
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

F814a França, Islane Rafaele Rodrigues.

A abordagem de debates sociais evidenciados pela mídia : proposta para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa / Islane Rafaele Rodrigues
França. – 2020.

120 f. : il.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.

Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 100-102.

Apêndices: f. 104-111.

Anexo: f. 113-120

1. Relação escola-mídia. 2. Discussões e debates - Sala de aula. 3. Pedagogia culturalmente relevante. 4. Análise de discurso. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 811.134.3'42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ISLANE RAFAELLE RODRIGUES FRANÇA

Título do trabalho: "ABORDAGEM DE DEBATES SOCIAIS EVIDENCIADOS PELA MÍDIA: Proposta para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profª. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Profª. Dra. Rosângela Nunes de Lima (Uenal)

Profª. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de agosto de 2019.

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900
Maceió/AL - Tel.(82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: ppgll@fale.ufal.br

Dedicatória

A Deus, por guiar meus passos e me dar forças no decorrer da minha trajetória. Sou eternamente grata a Ele por todas as bênçãos recebidas.

Aos meus pais, João França e Cleone França, razão da minha vida e de todos os meus esforços, pelo amor e pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu irmão, João Pedro, por quem tenho profunda admiração, pelo incentivo e por sempre acreditar em mim.

Aos demais familiares e amigos, que de alguma forma contribuíram com minha formação acadêmica e me incentivaram durante a caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Alagoas, por ter aberto as portas e me proporcionado o contato com a pluralidade e o debate de ideias.

À Faculdade de Letras, por ter sido minha segunda casa durante os anos da graduação e do mestrado.

Ao CNPq e a Fapeal, por concederem uma bolsa de pesquisa durante o tempo que estive na Universidade.

Ao corpo docente da Faculdade de Letras, pelo conhecimento compartilhado.

À professora Rita Zozzoli, pelos ensinamentos, pela paciência e por ter acompanhado os meus passos desde o início da graduação, incentivando e contribuindo para minha formação como docente.

À direção da escola em que desenvolvi o projeto, pelo apoio.

A todos os alunos da turma em que desenvolvi a pesquisa, por se permitirem contribuir voluntariamente com o desenvolvimento do projeto.

À Bárbara Evelyn, intérprete de libras, por ser a ponte entre minha aluna surda e eu na sala de aula, durante o desenvolvimento do projeto.

À Fransuelly da Silva, pela parceria nos projetos de pesquisa.

À Karen Tenório, pelas contribuições.

À Bakhtin e a todo o seu círculo, por me permitir, por meio de seus postulados, refletir dialogicamente sobre o universo linguístico.

RESUMO

Considerando que o ensino de Língua Portuguesa é, muitas vezes, resumido a um trabalho com normas e estruturas, em que o aluno, por exemplo, é ensinado a organizar frases de maneira isolada e a analisar morfossintaticamente seus elementos, torna-se relevante que se repensem novos modos de se construir o processo de ensino e aprendizagem em jogo nas diversas situações de sala de aula. Diante disso, tendo em vista que, nos dias hodiernos, a mídia tem adentrado à sociedade de forma massiva, os debates sociais que circulam por meio dela podem se apresentar como uma proposta para apresentação de um novo modo de ensinar a língua. Nesse contexto, este trabalho, pautado no dialogismo bakhtiniano (2011) e inserido no escopo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), visou propor um ensino linguístico-discursivo e significativo, por meio da abordagem dialógica dos debates sociais, objetivando que o ensino de Língua Portuguesa se configure como um espaço de articulação entre estrutura e contexto, com o objetivo de ampliar os horizontes linguísticos, sociais e culturais dos alunos. É importante salientar que esta pesquisa, que seguiu a perspectiva qualitativa de cunho etnográfico e auto-observação com viés colaborativo, foi desenvolvida em uma escola particular da cidade de Maceió, em uma turma de 2ª série do ensino médio, e embasada a partir das noções de mídia (GUARESKI e BIZ, 2006), discurso (BAKHTIN, 2018), discurso de outrem (BAKHTIN, 2011), produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2012) professor reflexivo (ALARCÃO, 2011) e aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003). Por fim, os dados analisados apontaram para o fato de que a aula desenvolvida a partir dessa proposta instigou o debate em sala de aula e levou os alunos a perceberem a língua no contexto de práticas sociais, ponto defendido pela Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Mídia. Debates sociais em sala de aula. Produção Responsiva Ativa. Discurso de outrem. Ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT

Considering that Portuguese language teaching is often restricted to norms and structures, in which students, for example, are taught to organize isolated phrases and to analyze their elements morphosyntactically, it becomes relevant to rethink new ways of building the teaching and learning processes involved in different situations. Thus, to the extent that, in modern times, the media penetrates society in a massive way, the social debates that circulate through it can present themselves as a proposal to introduce a new way of teaching the language. In this context, this work, based on the Bakhtinian dialogism (2011) and inserted in the scope of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) aimed at proposing a linguistic-discursive and significant teaching through the approach of the social debates. The objective of this work is that the teaching Portuguese is established as a space of articulation of structure and context, intending to broaden the linguistic, social and cultural horizons of students. It is important to underline that this research followed the qualitative perspective of the ethnographic and self-observation and was developed in a private school in the city of Maceió, in a class of the second year of high school. It was based on the notions of media (GUARESKI and BIZ, 2006), discourse (BAKHTIN, 2018), speech of others (BAKHTIN, 2011), production responsive atictive (ZOOZOLI, 2012), reflective teacher (ALARCÃO, 2011) and meaningful learning (AUSUBEL, 2003). Finally, the analyzed data pointed to the fact that the lesson, developed from this proposal, instigated the debate in the classroom and led the students to perceive the language in the context of social practices, a fact defended by Applied Linguistics.

Keywords: Media. Social debates. Speech of others. Production responsive atictive. Teaching Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão 2 do questionário aos alunos (apêndice C).....	59
Figura 2: Questões 2 e 3 do questionário aos alunos (apêndice C).....	60
Figura 3: Manipulação de informação.....	85
Figura 4: Expressão de opinião.....	85
Figura 5: Respostas da entrevista ao aluno voluntário.....	88
Figura 6: Produção textual do aluno.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: extrato da entrevista (apêndice H)	61
Quadro 2: plano de aula dia 19/03/2018.....	62
Quadro 3: plano de aula dia 26/03/2018.....	63
Quadro 4: plano de aula dia 03/04/2018.....	63
Quadro 5: plano de aula dia 10/04/2018.....	64
Quadro 6: plano de aula dia 15/05/2018.....	64
Quadro 7: plano de aula dia 14/08/2018.....	65
Quadro 8: extrato da fala do aluno sobre preconceito.....	66
Quadro 9: dados obtidos na aula do dia 19/03/2018.....	69/70
Quadro 10: recorte da fala da professora extraído do quadro 9.....	71
Quadro 11: dados obtidos na aula do dia 19/03/2018.....	73
Quadro 12: dados obtidos na aula do dia 19/03/18.....	75
Quadro 13: dados obtidos na aula do dia 19/03/18.....	76
Quadro 14: dados obtidos na aula do dia 26/03/2018.....	77
Quadro 15: recorte da fala dos alunos extraído do quadro 14.....	78
Quadro 16: dados obtidos na aula do dia 26/03/2018.....	79
Quadro 17: dados obtidos na aula do dia 26/03/2018.....	80
Quadro 18: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018 a partir da tradução da intérprete.....	81/82
Quadro 19: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018.....	83
Quadro 20: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018.....	83
Quadro 21: dados obtidos na aula do dia 15/05/2019.....	86
Quadro 22: dados obtidos na aula do dia 15/05/2019.....	87
Quadro 23: dados obtidos na aula do dia 19/03/2019.....	89
Quadro 24: recorte do quadro 23.....	90
Quadro 25: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019.....	91
Quadro 26: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019.....	93
Quadro 27: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019.....	93/94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD- Análise Dialógica do Discurso

BNCC- Base Nacional Curricular Comum

CCLB- Casa de Cultura Luso-Brasileira

LA- Linguística Aplicada

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
Lista de figuras.....	VIII
Lista de quadros.....	IX
Lista de abreviaturas e siglas.....	X
1. INTRODUÇÃO.....	14
2. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL.....	19
2.1 A mídia e sua relação com a sociedade.....	20
2.2 Os debates sociais como constituintes do discurso.....	24
2.3 Compreensão, resposta e produção ativa.....	26
2.4 A influência do discurso alheio nas respostas ativas.....	28
2.5 Configurações do Ensino de Língua Portuguesa na sala de aula.....	31
2.6 A importância da formação do professor para a construção de uma aprendizagem significativa.....	35 38
2.7 Os debates sociais e as aulas de Língua Portuguesa	
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1 Situando o meu campo de estudos: a pesquisa em Linguística Aplicada.....	42
3.1.1 A concepção de Linguística Aplicada no Século XXI.....	42
3.1.2 Concepção contemporânea de Linguística Aplicada.....	44
3.2 A pesquisa qualitativa.....	46
3.3 Situando a pesquisa.....	51
3.3.1 Descrição do lugar.....	51
3.3.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	52
3.3.2.1 A turma.....	52
3.3.2.2 A professora: Eu-observadora.....	53
3.3.2.3 O professor: Ele-observador.....	53
3.3.2.4 A professora: Ela-observadora.....	55
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	56
3.4.1 Notas de campo.....	57
3.4.2 Gravação em áudio.....	58
3.4.3 Questionário.....	59
3.4.4 Entrevista.....	60
3.4.5 Propostas de aulas.....	62
4. O DISCURSO MUDIÁTICO VAI À SALA DE AULA: ANÁLISE DE DADOS.....	66
4.1 Introdução: apresentação das categorias de análise.....	66
4.2 Como tudo começou: sondagem das turmas.....	66
4.3 Antes da execução do projeto.....	67
4.3.1 Os debates sociais na vida dos alunos.....	67
4.4 O olhar do aluno para o ensino de línguas e a postura da discussão diante dos debates.....	68
4.5 Os debates durante as aulas: possibilidades de desdobramentos do tema.....	74
4.6 Imagens como proposta para o trabalho do olhar crítico.....	84
4.7 O trabalho com as questões gramaticais a partir dos debates sociais.....	88
5. ENTRAVES.....	95

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	102
ANEXOS.....	111

1. INTRODUÇÃO

Com a popularização das mídias, a nossa esfera social atual vem sendo marcada pela informatização rápida e dinâmica. Assuntos relacionados à política, ciência, tecnologia, esporte, economia etc., surgem diariamente na televisão, nos sites, nas rádios, enfim, em vários canais de comunicação, e, como é possível percebermos, há temas que são salientados de forma mais marcante que outros, já que é papel da mídia¹ evidenciar e regular aquilo que está em voga na sociedade. Além disso, como discutirei no capítulo mais à frente, a mídia atende aos interesses de seus responsáveis e, por isso, enfatiza em seus ambientes fatos que lhes trazem audiência e que não são contra suas ideologias.

A partir desse contexto, é importante considerarmos, também, que as pessoas, enquanto sujeitos sociais, ao interpretarem determinadas questões, buscam se posicionar formulando objeções a partir de seus conhecimentos de mundo e suas ideologias. Seja em casa, no trabalho ou entre amigos, em conversas formais ou informais, elas expressam suas opiniões, concordam, discordam e, em algumas vezes, até fazem menção aos posicionamentos que outras pessoas tiveram sobre o mesmo assunto.

Nesse sentido, traçando um viés linguístico-discursivo e tomando como base a teoria bakhtiniana, pode-se dizer que se colocarmos esses debates sociais no mesmo plano de sentido das interpretações e objeções dos sujeitos em práticas dirigidas em sala de aula, que é o espaço de investigação deste trabalho, eles estabelecem uma relação dialógica entre si. Segundo Bakhtin (2011.p.323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”; ou seja, quando dois enunciados são postos no mesmo plano de sentido, eles entabularão entre si relações dialógicas, ponto que será explicado nos capítulos seguintes.

Figura-se, também, nesse processo de interação, uma relação de compreensão e resposta ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, 2014). De outra forma, podemos dizer que, ao ser posto frente a um determinado tema, o sujeito interpreta e, ao compreender, responde ativamente por meio de uma posição que pode conter: afirmação, discordância, pergunta, resposta etc. Acrescenta-se a isso que as respostas ativas (BAKHTIN, 2011) e as produções ativas (ZOZZOLI, 2012) dos sujeitos muitas

¹Conjunto dos diversos meios de comunicação, com a finalidade de transmitir informações e conteúdos variados. O universo midiático abrange uma série de diferentes plataformas que agem como meios para disseminar as informações, como os jornais, revistas, a televisão, o rádio e a internet, por exemplo.

vezes são influenciadas por vozes alheias, ou pelo discurso de outrem, como denominou Bakhtin (2011), e como veremos no capítulo 2.

Desse modo, a fim de colaborar com as atuais discussões da Linguística Aplicada (doravante LA), área que compreende a língua/linguagem dentro de um contexto de práticas sociais, este estudo, seguindo a metodologia da auto-observação com viés colaborativo, explicitada mais adiante, visou identificar como os alunos compreendem e respondem a esses temas salientados pela mídia, e propor as possibilidades de trabalho com a abordagem desses debates nas aulas de Língua Portuguesa, como proposta para a construção de uma aprendizagem significativa.

Ressalto que essa escolha justifica-se por dois motivos: primeiro por sabermos que o âmbito de sala de aula é suscetível a discussões, e porque é possível pressupor que os jovens, de modo mais específico, aqueles que estão se preparando para o vestibular, buscam questionar os debates sociais que estão sendo evidenciados pela mídia; e segundo porque a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe que os jovens que chegam ao ensino médio reflitam sobre o discurso midiático, como podemos comprovar no trecho abaixo:

Em relação ao campo jornalístico-midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo. (BNCC, p.502)

Sob essa ótica, reitero, inclusive, que a escola deve promover espaços para esses debates, a fim de possibilitar não só uma aprendizagem pautada nos conhecimentos de mundo dos alunos, mas também, em um processo de ensino e aprendizagem que os leve a atuar como protagonistas, termo que é chave na BNCC.

Nessa conjuntura, considero importante explicar como surgiu o interesse pela temática que enfocarei aqui, até porque, considero que, para que uma pesquisa tenha um bom andamento, o pesquisador precisa ter certa afinidade com o objeto de análise.

O meu interesse por questões relacionadas à mídia surgiu nos anos iniciais da minha graduação quando desenvolvi meu primeiro Projeto de Iniciação Científica

(PIBIC)². Inicialmente, fui a campo para pesquisar a influência do internetês nas produções escritas dos alunos (FRANÇA; ZOZZOLI, 2017), e, como característica da pesquisa em LA, redescobri um outro problema no campo, que foi a presença dos *memes* nas interações orais dos alunos, a partir do qual desenvolvi um segundo Projeto de Iniciação Científica que posteriormente se desdobrou para construir o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)³, o qual foi defendido em 2017.

Concomitantemente a esses projetos, tive a oportunidade de conhecer a Análise Dialógica do Discurso (ADD), com a qual me identifiquei bastante. Com isso, minha inserção no contexto de sala de aula, como pesquisadora-observadora, se tornou ainda mais instigante, uma vez que passei a perceber e a compreender os discursos que circulavam em sala de aula de maneira mais crítica e reflexiva.

Ademais, por ser a mídia, uma das grandes influenciadoras dos nossos discursos, já que costumamos debater aquilo que ela disponibiliza para nós⁴, à medida que fui amadurecendo minhas leituras na graduação, fui me inquietando com o que eu observava na mídia e com os desdobramentos, ou melhor, com as respostas ativas dos alunos em relação a esses discursos em sala de aula. Além disso, ainda havia algo que me incomodava, é que nas minhas pesquisas eu analisava o outro, e não tinha a oportunidade de me ver como parte do contexto de análise.

Logo, foi motivada por esse contexto, que voltei ao campo, mas, desta vez, não como pesquisadora-observadora, mas como professora, pesquisadora e responsável pelo meu próprio contexto de pesquisa. Voltei ao campo, e não pelos *memes* e não somente pela internet, mas pelos debates sociais que a mídia evidencia, por suas reverberações nos discursos dos alunos, por suas possibilidades, e por poderem servir, de alguma forma, como proposta para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa .

Outrossim, como o meu objetivo foi analisar como os debates sociais evidenciados pela mídia estão (e podem) ser inseridos por meio de planejamentos na sala de aula, e considerando que estamos em contato constante com esse discurso midiático, que, de maneira direta, impacta na nossa forma de pensar e compreender a

²Meu primeiro projeto de PIBIC foi desenvolvido no ano de 2012 e teve como título “A Influência da internet na produção escrita do aluno no processo de ensino-aprendizagem”. Já o meu segundo projeto de PIBIC foi desenvolvido no ano de 2014 e teve como título: A influência da linguagem da internet na interação oral do aluno no processo de ensino-aprendizagem: Um enfoque à questão dos *memes* como influenciadores dos discursos dos adolescentes.

³ Meu TCC teve como título “*Memos*: do espaço midiático às práticas orais em sala de aula”.

⁴Muitas vezes não temos acesso à realidade em si, mas à realidade que a mídia nos mostra, uma vez que ela tem o poder de “criar ou fazer desaparecer a realidade social” (GUARESCHI e BIZ, 2006) de acordo com seus interesses.

realidade, já que a mídia não é neutra e veicula, com tom valorativo, aquilo que é de seu interesse, é importante destacar que a relevância social desta pesquisa está no fato de que, ao refletir sobre esses discursos em sala de aula, o professor terá a oportunidade de despertar no aluno o olhar crítico e reflexivo para aquilo que está posto, levando-o a não aceitar como verdade absoluta os discursos que são postos pela mídia.

Nesse sentido, concordando com Moita Lopes (2006), o qual afirma que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la, posso ratificar o que leva este trabalho a situar-se no escopo da Linguística Aplicada, pois a mídia é língua/linguagem em uso e é contemporaneidade e a LA, por sua vez, tem buscado criar inteligibilidade sobre isso, sobre a língua/linguagem na prática na sociedade contemporânea (MOITA LOPES, 2006).

Além disso, como esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, não houve a intenção de testar hipóteses, mas, sim, de responder a questões norteadoras que a orientassem, tais quais:

- 1- Por quais mídias os temas de debates sociais costumam chegar até os alunos?
- 2- Quais são os temas de debates sociais, nessa situação específica, pelos quais os alunos têm mais interesse?
- 3- Como os temas desses debates sociais podem ser incluídos nas aulas de Língua Portuguesa?
 - 3.1 Essas discussões são interessantes para os alunos?
 - 3.1.2 Eles costumam debater por iniciativa própria, ou, apenas, quando são motivados por mim?
 - 3.1.2 Caso as discussões sejam introduzidas/incentivadas por mim, professora/pesquisadora, como isso ocorre?
- 4- Como questões gramaticais também podem ser trabalhadas a partir dessas discussões? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

A partir dessas perguntas de pesquisa, tive como objetivo geral analisar como os alunos da 2ª do ensino médio de uma escola particular na cidade Maceió-AL compreendem e respondem aos temas dos debates sociais que são evidenciados pela mídia e, ao mesmo tempo, busquei possibilidades de trabalhos com a abordagem desses debates nas aulas de Língua Portuguesa como proposta para a construção de uma aprendizagem significativa.

No plano dos objetivos, em concordância com as questões norteadoras, busquei identificar as mídias pelas quais os alunos têm acesso aos temas de debates sociais; observar por quais temas de debates sociais os alunos têm mais interesse; analisar como se dá a atitude responsiva ativa⁵ dos alunos frente a esses temas; propor possibilidades de inclusão desses temas nas aulas de Língua Portuguesa ; observar se essas discussões são interessantes para os alunos; verificar se os alunos costumam debater por iniciativa própria, ou, apenas, quando são motivados por mim; refletir, caso as discussões sejam introduzidas/incentivadas por mim, de que forma as fiz; perceber se a gramática pode ser trabalhada a partir dessas discussões, e, caso seja, cogitar de que forma isso é possível, caso não seja, observar o motivo.

Além disso, procurei refletir sobre as respostas ativas que os alunos dão a esses debates e como eu poderia incluir essas discussões nas aulas de Língua Portuguesa de modo que os fizesse perceber que é preciso se lançar um olhar crítico para aquilo que é posto pela mídia, além de fazê-los compreender que estudar uma língua é compreendê-la dentro do seu contexto de uso.

Por fim, esclareço que meu estudo está dividido da seguinte forma: primeiramente, na introdução, exponho o meu interesse pelo meu objeto de estudo, minhas perguntas de pesquisa e meus objetivos; na seção seguinte, situo de maneira geral as concepções teóricas que nortearam a realização da pesquisa e deram suporte para a interpretação dos dados discutindo sobre as teorias relacionadas ao discurso e, em seguida, reflito sobre as noções relacionadas à aprendizagem significativa e a formação docente. Na terceira seção, descrevo o campo em que a pesquisa se insere e a metodologia escolhida para a pesquisa. Por fim, na quarta seção, interpreto os dados obtidos à luz das teorias citadas e finalizo o estudo fazendo as últimas considerações.

⁵Conceito que veremos mais à frente, proposto por Bakhtin (2011), que se refere à questão da interação entre sujeitos em uma situação comunicativa, mais especificamente ao fato da compreensão e respostas a enunciados em contextos situacionais de interação.

2. BASE TEÓRICA E CONCEITUAL

Como a proposta da pesquisa foi analisar como os alunos compreendem e respondem aos temas de debates sociais e, concomitante a isso, pensar as possibilidades de trabalho com esses temas nas aulas de Língua Portuguesa, objetivando a construção de uma aprendizagem significativa, meu estudo foi desenvolvido a partir do ponto de vista do discurso, já que, segundo Bakhtin (2018, p.207), “o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística.” Diante disso, para fundamentar as reflexões aqui postas, levei em consideração os conceitos de:

- *Compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN,2011), visto que, no nosso contexto de pesquisa, o aluno, como sujeito responsivo⁶, ao ser posto frente a um determinado debate assumirá uma posição de compreensão ativamente responsiva;
- *Produção responsiva ativa* (ZOZZOLI, 2012), tida como uma extensão do conceito de compreensão responsiva ativa de Bakhtin, essa produção seria a resposta efetiva do sujeito ao discurso; ou seja, seria o momento da fala ou uma produção textual referente ao que foi discutido.
- *O discurso de outrem* (BAKHTIN, 2011,2014), que marca a influência do discurso alheio no discurso do aluno, uma vez que ao se posicionar diante de um tema, sua resposta não será neutra, mas carregada de ideologias e de outras vozes sociais, já que de acordo com Bakhtin (2011,p.271):

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Vale acrescentar que outros autores que seguem a perspectiva discursiva como: Faraco (2009), Fiorin (2014) e Rodrigues (2005) também embasaram esse estudo. E, além disso, ressalto, também, que além dos conceitos discursivos citados acima, também considere as noções de:

⁶Sujeito responsivo é o sujeito responsável que participa ativamente, em um contexto de interação dialógica, compreendendo e respondendo, dentro de suas possibilidades, a alguém ou a alguma coisa.

- *Enunciado acontecimento tema* (ZOZZOLI, 2016), a fim de explicar que esses debates sociais são temas que partem de um enunciado surgido a partir de determinado acontecimento.
- *Professor reflexivo* (ALARCÃO, 2011), com o objetivo de refletir sobre a importância da formação do professor para a garantia de um profissional que reflita sobre suas práticas pensando, conseqüentemente, novos modos de se considerar o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, como mencionei na introdução, na próxima seção farei considerações sobre essas concepções, e posteriormente, as articularei aos dados coletados, a fim de criar inteligibilidades para o objeto da pesquisa, já que me encontro no escopo da Linguística Aplicada.

2.1 A MÍDIA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE

“A proliferação de veículos de comunicação – impressos, na TV e online – produziu um caleidoscópio de opções informativas.”
(WALLACE *apud* KAKUTANI, p.51.2018)

“A mídia é o coração da sociedade de informação, sob cuja égide vivemos.”
(GUARESCHI; BIZ, 2006, p.38)

A mídia - impressa, digital e eletrônica - está presente de forma massificada em nossa sociedade atual. Como diriam Guareski e Biz (2006, p.38), ela nada mais é do que “o coração da sociedade de informação sob cuja égide vivemos”, afinal não há instância em que a mídia não interfira e não há esfera que não tenha relação com ela.

Nessa perspectiva, é relevante salientar sua importância, uma vez que ela é responsável por grande parte da informação, já que hoje, em tempo real, podemos saber o que acontece do outro lado do mundo; além disso, ela também é encarregada pelo entretenimento, divulgação cultural, histórica e até a preservação de memórias. Vale salientar, inclusive, que a nossa primeira mídia eletrônica foi “o rádio, o qual foi apresentado à sociedade pela primeira vez em 1922, na capital da República, Rio de Janeiro, durante as comemorações do centenário da nossa Independência” (GUARESCHI; BIZ, 2006, p.67).

No entanto, apesar de reconhecermos a importância da mídia, ressalto que também é relevante refletirmos sobre a maneira como os discursos que circulam por meio desses veículos são propagados e de que forma podem impactar na formação da opinião alheia; pois, apesar da mídia defender a neutralidade, sabe-se que de maneira direta e indireta ela expõe o ponto de vista valorativo dos responsáveis diretos ou indiretos pela informação.

Logo, considerando essa premissa, observo que se não formos estimulados a fazer uma leitura crítica sobre o que é posto para nós, estaremos sendo induzidos a constatações equivocadas, uma vez que as ideologias refletidas nos debates sociais presentes na internet, tv, rádio, etc, serão aceitas como verdades e, conseqüentemente, difundidas. Nesse sentido, Alarcão (2011,p. 14) afirma que:

No tempo em que vivemos os mídia adquiriram um poder esmagador e a sua influência é multifacetada, podendo ser usados para o bem e para o mal. As mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido.

Nessa conjuntura, é significativo acentuar essa questão, pois, como afirma Guareschi e Biz (2006, p. 9) “a mídia não educa para uma leitura crítica da mídia”, por isso é preciso que reconheçamos sua importância, mas que ao mesmo tempo a encaremos como um agente que tem “a força de criar ou fazer desaparecer a realidade social” (GUARESCHI; BIZ, 2006,p. 9), dependendo do interesse de seus organizadores. Ademais, é nesse sentido que se faz necessário filtrar as informações que chegam até nós, para que analisemos e não aceitemos como verdade tudo o que nos é posto, principalmente porque hoje, com a facilidade de divulgação, vivemos em uma onda de “fake news”⁷ que são difundidas em larga escala.

Não obstante, não estou eximindo os sujeitos sociais e julgando apenas os responsáveis dos veículos midiáticos como a única fonte das verdades e mentiras que circulam, pois as redes sociais, que são espaços públicos, permitem que os internautas criem e (re)criem fatos que são compartilhados instantaneamente, o que muitas vezes corrompe a veracidade das informações.

Desse modo, concordo quando Kakutani (2018, p.16) cita em seu livro “a morte da verdade” a frase do ex-senador dos Estados Unidos, Moynihan, “todo mundo tem o direito de ter suas próprias opiniões, mas não seus próprios fatos”, pois nós, como

⁷Notícias falsas, que, geralmente, são divulgadas pela mídia, e, em sua maioria, por meio de redes sociais.

expectadores e participantes ativos das situações evidenciadas pelo discurso midiático, temos total liberdade para expor o que pensamos, mas é eticamente questionável criar especulações apenas para ganhar seguidores e ter publicações compartilhadas.

Considerando esse contexto, se não filtrarmos e refletirmos sobre o que é veiculado na mídia, terei que concordar com DiResta, o qual afirma que “nas redes sociais há seguidores fanáticos e extremistas que produzem um sem-fim de conteúdo no seu compromisso de despertar o rebanho” (DIRESTA *apud* KAKUTANI 2018, p.107). Em outras palavras o que quero enfatizar é que a mesma mídia que democratiza informações tem um lado responsável por propagar notícias falaciosas, equivocadas propositadamente, etc. Inclusive, é pertinente destacar que isso deve-se muito à internet, visto que ela possibilitou o anonimato, o qual, segundo Kakutani (2018, p.150), “incitou uma ausência nociva de responsabilidade e facilitou a atuação e intimidadores e trolls”⁸, o que, conseqüentemente, favoreceu que o número de boatos e mentiras espalhassem-se pela rede em questão de segundos.

É significativo destacar, ainda, que o perfil do homem do século XXI é também um fator que contribui para que essas “*fake news*” ganhem força e circulem instigando debates sociais ou simplesmente sendo aceitas como verdades, pois como já vem-se discutindo nas pesquisas científicas, a exemplo de Nitzche (2012), o homem moderno é ansioso⁹, e por estar cercado pelo excesso de informação e de atividades que o deixam distraído e até mesmo fatigado, ele acaba absorvendo e, muitas vezes, não filtrando o que chega até ele, encarando, conseqüentemente, o que recebe, por meio dos mais diversos canais, como verdade. Além disso, hoje, as informações misturam-se com o entretenimento (info-entretenimento) o que maximiza a possibilidade de distração tirando o foco do que realmente é real e necessário.

⁸Troll é um termo utilizado como gíria na internet, designando uma pessoa cujo comportamento ou comentários desestabiliza uma discussão. Na internet, o troll é aquele usuário que provoca e enfurece as outras pessoas envolvidas em uma discussão sobre determinado assunto, com comentários injustos e ignorantes. O objeto do troll é provocar a raiva e ira dos outros internautas. (SIGNIFICADOS, 2015)

⁹ Nitzche (2012) considera que a ansiedade parece ser o grande mal da civilização contemporânea e justifica que ser ansioso ou estar ansioso não é uma escolha. A autora também afirma que “percebe-se que o ser humano por estar inserido, de forma efetiva na sociedade, sociedade esta, consumista e midiática, nos revela nas mais variadas situações de sua vida, sinais de uma elevada ansiedade, ansiedade que interfere nitidamente no funcionamento e nas interações sociais do sujeito” (NITZCHE, 2012, p. 31). Além disso, a autora conclui que vivemos a era da informática e que isso fez com que a nossa vida ganhasse mais velocidade. Conseqüentemente, com a rapidez da informação e da mídia, o dia a dia do ser humano foi se modificando, fazendo com que todos tenham pressa de viver e de resolver seus problemas. Essa velocidade e essa constante agitação representam o crescente desgaste, estresse e ansiedade que vêm perturbando a maioria das pessoas hoje em dia.

Também não podemos deixar de reconhecer, como já comentado inicialmente, que do mesmo modo que a mídia pode manipular a formação da opinião alheia, ela também pode ser uma força motriz para instigar o sujeito a contestar e moldar seu próprio ponto de vista. Todavia, é preciso que as pessoas reconheçam isso e encarem as premissas apresentadas pelos veículos como diferentes matizes que podem ser criticadas, aceitas, contestadas, ou até completadas.

De outro modo, seguindo a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), nós nada mais somos do que o resultado das relações dialógicas que estabelecemos ao longo dos tempos. Logo, se pararmos para pensar na quantidade de tempo que nós passamos em contato com a mídia, vamos nos convencer do quanto que os discursos que nela circulam influenciam na construção do nosso ponto de vista. Para se ter uma noção disso, segundo levantamento feito em 34 países pela empresa de dados GlobalWebIndex, divulgado em dezembro de 2018 pela BBC NEWS BRASIL, “no Brasil, por exemplo, assim como na Tailândia e nas Filipinas, as pessoas chegam a ficar nove horas conectadas à internet e um terço deste período é gasto apenas em redes sociais”. (BBC NEWS BRASIL, 2018). Ou seja, o contato constante com as informações e discursos que circulam nesse veículo, seja por redes sociais ou sites de informações permitem que formulemos nossas crenças, firmemos (ou não) nossas ideologias e formemos nosso ponto de vista, seja contestando (ou não) aquilo que é apresentado para nós.

Com isso fica evidente a relação da mídia com a sociedade, como os discursos que nela circulam nos influenciam e como nós, principalmente por meio das redes sociais, muitas vezes somos os protagonistas ou os responsáveis por divulgar os fatos, afinal entre os nossos direitos estão o direito à comunicação e à informação. No entanto, isso precisa ser encarado com responsabilidade, tanto por parte dos organizadores que estão por trás dos veículos quanto por nós, pois a mídia, na sua relação com a sociedade, deve ser ou pelo menos deveria ser sinônimo de verdade e democracia.

Nesse contexto, destaco a relevância de se desenvolver um trabalho relacionado à mídia na sala de aula, a fim de fazer com que o ambiente escolar proporcione ao aluno a oportunidade de compreender não só a relação mídia-sociedade, mas também de lançar o olhar crítico para os discursos que chegam até nós. Ademais, os alunos entenderão a necessária responsabilidade social, que nós, como internautas¹⁰,

¹⁰ Usuários da internet.

precisamos ter diante dos fatos que compartilhamos nas redes e, por fim, perceber que os debates sociais que circulam nas mídias são parte constitutivas dos nossos discursos, como veremos no tópico abaixo.

2.2 OS DEBATES SOCIAIS COMO CONSTITUINTES DOS DISCURSOS

O debate social advém, obviamente, de um tema social. Geralmente quando esses debates ganham proporções maiores, por serem discutidos, defendidos ou contrariados por movimentos sociais ou ativistas, acabam sendo evidenciados pela mídia e, conseqüentemente, acabam gerando troca de ideias, discussões e polêmicas em vários âmbitos da sociedade, inclusive na sala de aula.

Do ponto de vista linguístico, podemos dizer que esses temas interligados a acontecimentos históricos ou sociais, geram enunciados, os quais, segundo Bakhtin (2011), se caracterizam por possuírem um conteúdo semântico-objetual e um tom valorativo. Ainda de acordo com o autor, outro traço característico dos enunciados é o seu endereçamento, além da não-neutralidade e das relações dialógicas que eles estabelecem.

Sobre o conteúdo semântico-objetual, se tomarmos, por exemplo, no contexto político, os enunciados: “Fica Dilma” e “Tchau, querida”, podemos afirmar que eles se constituem a partir de um objeto, no caso: o afastamento da ex-presidenta Dilma Rousseff, e dos sentidos que circulam em torno dele, no caso: as ideias a favor e contrárias ao impeachment. (ZOZZOLI, 2016).

Em vista disso, cabe mencionar que esses enunciados não são neutros, pois, de acordo com Bakhtin (2011, p.297) “a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico-objetual desse enunciado, mas, também, pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos”. Em outras palavras, pode-se dizer que o enunciado está voltado tanto para o objeto quanto para o discurso do outro; logo, retomando o exemplo do enunciado “tchau, querida” (ZOZZOLI, 2016), compreendemos que ele pode ser resgatado em vários outros contextos e trazer consigo os ecos do contexto político, além do tom valorativo (tristeza, raiva, ironia, alegria etc.) do sujeito que o expressa.

Esse tom valorativo é o elemento expressivo, ou seja, a subjetividade valorativa do falante em relação ao objeto. O enunciado “Tchau, querida” (ZOZZOLI, 2016) mais

uma vez pode servir como exemplo disso, pois, enquanto o ex-presidente Lula o utilizou para referir-se de maneira gentil à ex-presidenta Dilma; a oposição utilizou o enunciado com tom sarcástico, expressando a intenção de ver Dilma sendo retirada do poder. Sobre isso, Bakhtin (2011) explica que a emoção e o juízo de valor surgem unicamente no processo do emprego vivo da palavra em um enunciado concreto, afinal de contas, um enunciado é determinado pela visão de mundo e juízos de valor em relação a um determinado objeto.

Desta forma, é importante salientar que outro traço característico do enunciado é o seu endereçamento a alguém, uma vez que o sujeito está envolvido em um determinado grupo social. Ou seja, todo enunciado tem autor e destinatário, e este último nada mais é do que aquele que responde ao enunciado. Inclusive, é interessante destacar que ao construir um enunciado todo sujeito leva em consideração o fundo aperceptível da percepção do discurso pelo destinatário, pois como postula Bakhtin (2017, p.177) “o falante deve levar em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende”, ou seja, até que ponto o destinatário tem conhecimentos prévios acerca do objeto e do contexto que o envolve, afinal, a escolha de todos os recursos linguísticos do falante é influenciada pelo destinatário a quem o enunciado é endereçado.

Outra característica que merece ser citada é o fato da não repetição do enunciado, uma vez que este, mesmo sendo repetido, ele faz parte de contextos, situações e é proferido por sujeitos diferentes e por isso ganha seu tom original. Sendo assim, os enunciados, por sua circulação e jogos de sentidos, integram os discursos das pessoas e estabelecem, assim, uma relação dialógica entre os temas dos debates sociais e as opiniões dos sujeitos. Vale ressaltar, inclusive, que sobre essas relações, Faraco (2009) justifica que para que elas existam é preciso que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado e tenha fixado a posição de um sujeito social.

Complementando esse posicionamento, é importante salientar que, visto desse modo, o enunciado não pode ser entendido fora das relações sociais que o suscitaram, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Nas palavras de Bakhtin (2017, p.49),

o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar as milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

Nesse sentido, é que se afirma que os debates sociais presentes nos discursos dos falantes não refletem somente aquilo que está no seu âmbito psicológico, mas suas relações sociais, afinal, como postula Bakhtin (2017,p.253) “a língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes.”

Nessa perspectiva, para pensarmos nos debates sociais, é que podemos nos apoiar em Zozzoli (2016), a qual vai defender a ideia do entrelaçamento entre enunciado, acontecimento e tema, os quais, conseqüentemente, integram os discursos dos sujeitos nos mais diversos campos da atividade humana. Segundo essa autora, “um enunciado suscita outros enunciados, mas igualmente um acontecimento e vice-versa; um tema articula-se com outro, com enunciados e com acontecimentos que se ligam entre si.” (ZOZZOLI, 2016, p. 119).

A partir dessa conjuntura, discutirei, na seção seguinte, a noção de compreensão, resposta e produção ativa a fim de refletir sobre a relação dos debates sociais e as compreensões, respostas e produções que podem ser construídas a partir deles.

2.3 COMPREENSÃO, RESPOSTA E PRODUÇÃO ATIVA

Os debates sociais, movidos por discursos que giram em torno de temas e enunciados, acabam tendo respostas por parte dos sujeitos que ao compreenderem assumem uma posição ativamente responsiva em relação a ele.

Essa questão se relaciona ao conceito de *compreensão responsiva ativa* proposto por Bakhtin, o qual é antecipado em algumas páginas do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOCHINOV, 2017), e aparece de forma mais explorada em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011).

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Em vista disso, para que pensemos no processo de compreensão, resposta e produção ativa, é importante que tenhamos a percepção do que venha a ser a compreensão, já que comumente se pensa que ela é apenas o reconhecimento imediato da forma linguística usada pelo falante. Todavia, Volóchinov (2017, p.177) nos alerta que:

no geral, a tarefa da compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, a compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade.

Nesse contexto, só que agora ao pensar na questão do signo, Volóchinov (2017) considera que a compreensão de um signo ocorre na relação dele com outro signo, ou seja, além da compreensão ser efetivada por meio de signos, ela seria, também, uma resposta a um signo. Ainda sobre isso, Volóchinov (2017) postula que compreender a enunciação do outro significa orientar-se em relação a ela.

Dessa maneira, pode-se afirmar que essas compreensões são sempre dialógicas, pois de outra forma, é possível afirmar que esse processo resulta do encontro de um discurso imediato com a experiência discursiva individual do sujeito com o objeto, ou seja, o significado linguístico de algo é compreendido a partir de outros enunciados existentes sobre o mesmo tema.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2017, p.55) explica que “a interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente. Uma é impossível sem a outra.” Sendo assim, pode-se afirmar que a compreensão já é uma resposta, uma vez que as duas acontecem simultaneamente. Além disso, a partir do momento em que o sujeito concorda, discorda, ou até reconhece que não entendeu, mesmo não externando, ele já está formulando sua resposta ativa.

Vale ressaltar que toda compreensão ativamente responsiva é uma fase preparatória para uma resposta, que pode ser exteriorizada ou não. Diante disso, Zozzoli (2012) atenta para o fato de que essas posições responsivas podem se realizar não apenas verbalmente, mas por ações no plano linguístico ou não, as quais ela vai denominar “produção ativa”, e, também, podem não ser imediatas já que, segundo Bakhtin (2011, p.272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Sobre essas respostas e posicionamentos, é importante salientar que elas se dão também em relação ao discurso lido, ou seja, no nosso contexto de pesquisa, caso o aluno tenha visto determinado tema na internet, por exemplo, ao ler, ele assume uma posição ativamente responsiva, uma vez que o enunciado em si já é projetado para uma resposta. Como afirma Rodrigues (2005, p.160), “o enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal, ou não,

exterior ou interior [discurso interior] daquele a quem é destinado e constrói-se em função da eventual reação-resposta.)”.

Ainda nesse prisma, é importante retomar a noção de produção responsiva ativa, que é uma extensão ao conceito bakhtiniano proposto por Zozzoli (2012), definida segundo ela como a continuidade da atitude responsiva ativa que

“se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos”. (ZOZZOLI, 2012, p. 263)

Reportando esse viés ao objetivo deste estudo, considero que esse conceito me dará subsídios para refletir sobre a compreensão e respostas dos alunos a esses discursos, bem como suas posições com relação a determinados temas quando estão envolvidos em uma situação discursiva.

A partir disso, no tópico abaixo, discutirei sobre a influência do discurso alheio nas respostas ativas, com o objetivo de refletir sobre a não-neutralidade e relativa originalidade dos discursos e das produções, já que, como veremos mais à frente, todos os nossos enunciados são cercados pelas vozes de sujeitos outros.

2.4 A INFLUÊNCIA DO DISCURSO ALHEIO NAS RESPOSTAS ATIVAS

“O discurso alheio é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado.”
(VOLÓCHINOV, 2017, p. 249)

Para explicar sobre a influência do discurso alheio nas respostas ativas, é imprescindível destacar que isto está relacionado a não-neutralidade do discurso das nossas respostas, como explicarei mais adiante. Ademais, é importante nos apoiarmos em Bakhtin (2011) para compreendermos, também, que a palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra neutra e não pertencente a ninguém; como palavra do outro, cercada por vozes alheias; e, por último, como sua própria palavra, porque, uma vez que ela é operada em uma situação determinada, com intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da subjetividade daquele que a expressa.

Isso significa que as palavras que expressamos só serão neutras se observadas do ponto de vista da composição estrutural, uma vez que, a partir do momento em que lhe é dado um significado, ela passa a ser cercada por opiniões e ideologias diversas

tornando-se um palco de encontro de pontos de vistas. No entanto, não podemos desconsiderar que, mesmo atravessada por tantas opiniões, ainda assim, podemos ser relativamente donos do nosso discurso, tendo em vista que o nosso estilo individual e a nossa subjetividade estarão em jogo no momento da interação discursiva.

Nesse contexto, a não neutralidade do discurso é justificada pelo fato de que todo sujeito, por estar envolvido por uma esfera linguístico-social cercada por vozes alheias, acaba se apropriando dessas vozes que o fazem ser constituído a partir do outro. Rodrigues (2005) explica que, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, nosso dizer é uma ação-resposta a outros enunciados e, por isso, no processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados (vozes alheias), ou seja, elas não são “neutras”, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo).

Vale ressaltar que essas vozes alheias nada mais são do que o enunciado de um sujeito x que integra a composição discursiva de um sujeito y. Como exemplo prático disso, podemos considerar as discussões sobre corrupção. Em diversos locais ouvimos comentários sobre corrupção, principalmente associada a questões políticas; esses comentários acabam ficando armazenados em nosso interior e se confrontam com outras opiniões que temos a respeito do assunto tornando o nosso intradiscurso um verdadeiro “palco de encontro de vozes”, como afirma Bakhtin (2011).

Sobre essa questão, cabe fazer menção aqui aos impactos que esses “discursos outros” podem gerar em nossas ações, uma vez que, em determinadas situações, o sujeito age movido pelo que o outro pensa a respeito de algo e não pelo seu próprio ponto de vista a cerca da situação. A campanha presidencial ocorrida em 2018 foi a prova disso, pois muitos eleitores compartilhavam em suas redes e proferiam discursos de ódio em relação a candidato A ou B, apenas pelo que viam e ouviam e sem necessariamente ter conhecimento sobre as reais propostas intenções dos candidatos.

Além disso, quando verbalizamos nossas opiniões, por exemplo, elas se apresentam resgatando as vozes internas que captamos ao longo dos anos e, no momento da interação, já entram em contato com outras possíveis vozes de sujeitos que também carregam consigo uma bagagem de vozes advindas das experiências sociais. No caso dos discursos de ódio que foram compartilhados, podemos dizer que os sujeitos não consideraram apenas os comentários que tiveram acesso no ano da campanha, mas resgataram discursos de outros tempos sobre os candidatos.

Nesse aspecto, Bakhtin (2017, p. 51) afirma que, “em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele”, ou seja, tudo o que expressamos é orientado a partir de algo que já foi dito antes, a partir dos ecos de outros enunciados, as nossas respostas ativas são influenciadas pelos discursos de outrem.

Nessa conjuntura, cabe fazer menção à “metáfora de Adão”, a qual é citada por Bakhtin (2011). Ao considerar que na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia sempre há uma expressão verbalizada e que dentro dessas opiniões sempre há o discurso do outro, já que de forma pessoal ou impessoal esse discurso se reflete no enunciado, Bakhtin postula que “o falante não é um Adão, e, por isso, o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos.” (BAKHTIN, 2011, p. 300)

Nesse sentido, ao nos reportarmos para a questão das respostas ativas, mais especificamente as verbais, devemos considerar que ao se posicionar frente a uma questão, o sujeito põe no jogo linguístico suas marcas ideológicas, culturais e as vozes alheias das quais se apropriou. Inclusive, sobre isso, Bakhtin (2011, p. 297) ainda afirma que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso é que cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.”

A partir dessa perspectiva, é importante salientar, ainda, que essas vozes alheias, por fazerem parte do campo do discurso, o qual é dialógico por natureza, estabelecem relações dialógicas entre si. Logo, não podem ser analisadas do ponto de vista estritamente linguístico, pois sua natureza extrapola os limites desse terreno. No livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, Bakhtin (2018, p. 208) explica que:

Na linguagem, como todo objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, se encararmos essas relações apenas do ponto de vista linguístico estamos excluindo as possibilidades de diálogo com fatores externos – culturais, sociais, situacionais -, já que a linguagem, em todos os campos – científico, artístico, cotidiano- está impregnada dessas relações de diálogo. Inclusive há relações dialógicas do falante com sua própria fala; ou seja, é a dialogicidade interna

entrando em jogo, são as vozes alheias que dialogam entre si e estabelecem essas relações.

Ainda sobre isso, é válido destacar que “o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro” (BAKHTIN, 2018, p.210), afinal tudo o que expressamos, como explicitado acima, está repleto de significação. Logo, são esses significados, presentes em todas vozes, que ao serem confrontados estabelecem uma relação de diálogo.

No mais, reportando essas considerações ao foco deste estudo, vale reiterar que, perceber as nuances dessas vozes alheias nas respostas ativas dos alunos no contexto comunicativo de sala de aula, é tomar a escola como espaço de construção de pensamento crítico, perceber como o aluno se relaciona com o diálogo social e como se constitui como sujeito, já que segundo Faraco (2009) “[...] o sujeito mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação sócioideológica vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas.”

Por fim, ressalto que trabalhar em uma perspectiva que vise perceber a presença das vozes alheias nas respostas ativas dos alunos, exige que se (re)pense o modo como o ensino de línguas tem sido tratado nas salas de aula, já que, na maioria das vezes, o trabalho puramente normativo tem se sobreposto ao dialógico, como discutirei na seção seguinte.

2.5 CONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA

O ensino de Língua Portuguesa tem se configurado, na maioria dos casos, como um ensino focado em normas, regras e exceções. Esse formato é tão consolidado, que o professor que subverte essa tradição muitas vezes é visto como “aquele que não ensina”.

Dentro dessa visão, não podemos desconsiderar que muitos professores acreditam que ensinar Língua Portuguesa é fazer os alunos memorizarem as regras da gramática normativa de forma desvinculada da língua em contexto de uso. A respeito

disso, é válido citar Geraldi (1984), o qual propôs a metodologia da Análise Linguística¹¹ para as aulas de Língua Portuguesa, justamente com o objetivo de desconstruir a ideia do ensino vinculado, apenas, às regras, pois, segundo o autor:

historicamente, o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normalizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações (há mais ou menos dois séculos, fazer ciência era classificar objetos e processos, e hoje a ciência está longe de ser meramente taxonômica). Geraldi, (2010,p.184)

Diante disso, cabe-nos perceber que ensinar não é simplesmente transmitir algum saber, como nos alerta Roldão (2007), ao dizer que “a função específica do ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não apenas por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”. (ROLDÃO, 2007, p.95). A autora acrescenta, nesse contexto, que o acesso alargado à informação e à nova estrutura social, a qual gira em torno do conhecimento como capital global, cooperou para que o entendimento de ensinar como sinônimo de transmissão do saber deixasse de ser socialmente útil, uma vez que nos tempos passados o saber disponível era menor, pouco acessível e seu domínio limitado a um grupo restrito de indivíduos, por isso o professor era visto como o “dono do saber”, que tinha por função “torná-lo público” por meio do ensino.

Hoje, essa função ganhou uma nova roupagem a ser caracterizada, na perspectiva de Roldão (2007), pela dupla transitividade e mediação, na qual o aluno também participa do processo de ensino e aprendizagem trazendo à tona seus conhecimentos de mundo.

Nessa conjuntura, percebemos como se torna defasado o modelo de Ensino de Língua Portuguesa caracterizado, apenas, pela transmissão de regras, no qual o aluno, muitas vezes, não tem a possibilidade de discutir qual a função social daquilo que está sendo estudado.

¹¹. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI,1984, p.74).

É válido acrescentar, que essa deficiência no ensino de Línguas não se restringe ao ensino da gramática, pois as aulas de leitura, compreensão e produção textual, por exemplo, muitas vezes, assumem o modelo tradicionalista ao serem realizadas no quadro da previsibilidade. As discussões de interpretação de texto se limitam a perguntas e respostas dadas explicitamente pelo texto, que não exigem que o aluno pense nas diversas possibilidades de compreensão, enquanto que as atividades de produção de texto, exigem que o aluno siga uma estrutura já definida, um modelo pronto, e um tema, às vezes até distante da realidade dele o que, conseqüentemente, engessa, seu processo criativo.

A BNCC se opõe a essa perspectiva focada em regras e afirma em suas páginas que, ao chegar ao ensino médio, o aluno já deve ter condições de participar de forma significativa das situações que o envolvem. Logo, isso se torna possível quando o trabalho feito com a linguagem na sala de aula, desperta no aluno o olhar crítico para o que está ao seu redor. O recorte a seguir confirma esse ponto de vista:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, p.500)

Sob essa ótica, se o ensino língua continua focado, apenas, em aspectos gramaticais, o processo de ensino-aprendizagem não faz sentido na vida do aluno e acaba sendo caracterizado não como uma construção, mas como um “ensinar” de transmissão de conhecimentos acabados e técnicas. Isso reafirma que os professores e o próprio sistema escolar, muitas vezes não atentam para o fato de que o ato de ensinar nem sempre é a garantia de uma aprendizagem, visto que o conhecimento não é um produto, mas um processo que se constrói por meio da coletividade. Essa ótica corrobora o pensamento de Suassuna (1999), a qual propõe que o ensino de português deve possibilitar ao aluno compreender ao mundo e a si mesmo. Ressalto, inclusive, que até o conhecimento do professor, como profissional, também precisa ser construído dessa maneira, como veremos mais à frente.

Analisando essa conjuntura de um ponto de vista linguístico, podemos considerar a crítica que Volóchinov (2017) traz em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Ao tratar da língua, linguagem e enunciado, o autor critica o objetivismo

abstrato, que é uma tendência do pensamento filosófico-linguístico que defende a língua como sistema de formas normativas idênticas, justificando que:

para um falante, não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta. (VOLÓCHINOV, 2017, p.177)

Em outras palavras, o referido autor vai explicar que a língua deve ser encarada como um signo e não como um sinal. Ou seja, trazendo essa concepção para o ensino de Língua Portuguesa, fica claro que se a gramática for ensinada de forma isolada das práticas sociais, ela será vista apenas como um sistema de regras a ser reconhecido e não como um conjunto de signos a ser compreendido.

Inclusive, ainda para Volóchinov (2017), esse processo de compreensão não pode ser confundido com o processo de reconhecimento, pois compreendemos signos e reconhecemos sinais; o primeiro por ser “uma parte da comunicação social organizada e por não existir fora dela” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110) e o segundo por ser “um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel).” (VOLÓCHINOV, 2017, p.178)

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa retirado do contexto opera apenas com sinais; por isso cabe às instituições de formação docente juntamente com os professores, pensar em estratégias para que se possa trabalhar com signos. No entanto, para que o ensino seja concebido dessa forma é preciso saber qual é a concepção de língua adotada pelo professor, afinal, isso vai determinar o modo de atuação dele em sala de aula.

Vale ressaltar que, quando proponho um ensino de Língua Portuguesa voltado para a contextualização, a partir dos conhecimentos prévios do aluno, não desconsidero a relevância dos saberes estritamente disciplinares, mas concordo com Zozzoli (2016), a qual explica que no momento em que o trabalho com as questões linguísticas se dá de forma desvinculada das práticas sociais, fato que, de acordo com Zozzoli (2016, p.148):

acaba por apresentar ao/a aluno/a uma ilusão de uma língua neutra, além, é claro, de afetar negativamente o interesse desse/a aluno/a por essas questões, uma vez que ele/ela não vê a relação entre suas práticas sociais cotidianas, suas necessidades de comunicação e os estudos referidos.

Dessa forma é que entendo que o aluno poderá participar mais ativamente da vida social, considerando a língua como uma das bases das relações sociais. Logo, o ensino de Língua Portuguesa precisa se configurar como um espaço de articulação de estrutura e contexto, com objetivo de ampliar os horizontes linguísticos, sociais e culturais dos alunos. Para isso, é relevante que se pense na importância da formação do professor, tendo em vista que, dependendo do modo como acontece, ela é um dos meios que o permitem refletir sobre teoria, práticas e possibilidades de ensino significativo.

2.6 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Como já comentei anteriormente, é impossível pensar em um ensino de Língua Portuguesa significativa para a vida do aluno, que considere a língua em um contexto de práticas sociais, sem pensar, inicialmente, na importância da formação dos professores, uma vez que estes são partes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Logo, reconhecer a importância da formação continuada, refletir sobre as próprias ações, e, claro, perceber o aluno como sujeito ativo nesse processo, são condutas que colaboram para que o ensino de Língua Portuguesa ganhe uma nova configuração.

O primeiro ponto ao qual faço menção é o da formação continuada, a qual permite ao professor ter contato com novas teorias e possibilidades de exploração do campo em que atua. Além disso, o professor em formação tem a oportunidade de se perceber aluno e docente ao mesmo tempo, permitindo-se refletir de que maneira tem atuado e como pode vir a atuar, a partir dos próprios anseios que experimenta no contexto de sala de aula.

Nessa conjuntura, Nóvoa (1992) nos alerta para o fato de que a formação não se constrói por acumulação de cursos e técnicas; para o autor ela acontece “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992,p.25). Ainda sobre a questão dos cursos, podemos nos apoiar na reflexão de Ninin (2009,p.365), a qual nos explica que:

Na esperança de aprender novidades que possam incorporar à sua prática pedagógica, docentes inscrevem-se em uma enorme quantidade de cursos de aprofundamento, mas, quase sempre, passado o tempo de euforia causada pelo que lá se desenvolve, percebem-se retomando sua prática cristalizada. Quando indagados sobre o que aproveitaram do curso, muitos respondem “Foi ótimo, mas não dá tempo pra fazer tudo isso na aula. Perco

muito tempo.” ou “Gostei do curso e até tentei aplicar nas minhas aulas, mas não deu muito certo. Tenho mais segurança fazendo como sempre fiz”.

Nesse sentido é que nos cabe pensar que a quantidade de cursos de formação continuada nem sempre pode ser visto como sinônimo de mudança nas práticas docentes, já que, muitas vezes, a realidade do professor, geralmente atarefado com muitas turmas e muitos alunos, não o permite reinventar suas práticas.

Ademais, analisando de outra perspectiva, a formação do professor pode ser enxergada como um investimento pessoal que ajuda o docente a criar sua própria identidade pessoal e profissional. Acrescenta-se a isso, que essa mesma formação, de acordo com Nóvoa (1992, p. 25), “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Nesse ponto da discussão, vale ressaltar a noção de professor reflexivo, a qual se relaciona à capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o sujeito como criativo e não como mero reproduzidor de ideias. (ALARCÃO, 2011).

Sob essa ótica, percebe-se a necessidade de os professores darem significado as suas formações atrelando-as as suas experiências de vida para que, assim, reflitam sobre o quê, por que, como e para quê as fazem. Inclusive, Paulo Freire, um dos primeiros teóricos a apontar a reflexão como um dos elementos importantes nesse processo, afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2001, p.43). Diante disso, compreendo, também, que o espaço para a formação do professor deve ser o ambiente dentro e fora da sala de aula, para que se consolide a ideia de um ensino de línguas que não considere apenas o linguístico e que se adeque às novas configurações sociais e culturais que, sem dúvidas, fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem. É por isso que, nessa perspectiva, Imbernón (2010, p.12) explica que:

a tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas.

Outro ponto relevante nesse processo de formação é a interação entre os docentes, uma vez que a troca de experiências permite a experimentação de possibilidades. A esse respeito, Nóvoa (1992) reafirma essa importância ao postular que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da

prática profissional”; e Alarcão (2011, p.47) reitera que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

Ademais, retomando o olhar à questão da aprendizagem significativa nesse contexto, considero que todas essas maneiras de pensar a formação do professor e o papel do aluno nesse processo de ensino e aprendizagem, contribui para que se reflita como os professores podem quebrar os paradigmas das aulas caracterizadas como um encontro de transmissão de regras que servem, apenas, para responder questões de prova e ter a aprovação no final do ano.

De outra forma, posso dizer que pensar a formação docente também nos leva a perceber que a sala de aula não pode ser enxergada como um espaço imutável em que o professor apenas executa técnicas prontas que aprende na graduação a fim de instruir os alunos; mas como um ambiente dinâmico em que o processo de formação constante o ajuda a construir conhecimentos significativos junto aos alunos. Afinal, como afirma Alarcão (2011,p.27), “se hoje em dia a ênfase é colocada no saber e na sua utilização, é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado”.

A aprendizagem significativa do aluno deve partir de atitudes significativas do professor, por isso, destaco que é preciso investir em uma formação que tenha como base a reflexão do professor sobre suas próprias práticas, uma vez que esse processo de auto-avaliação levará o docente a construir um olhar crítico para suas ações, aprimorando, conseqüentemente, suas práticas para lidar com diferentes situações em sala de aula e reconhecendo, também, o seu papel social no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Sob esse viés, destaco a importância das pesquisas no contexto de sala de aula, mais especificamente as que envolvem a metodologia da pesquisa-ação, auto-observação ou colaboração, tendo em vista que por meio delas o docente terá, também, a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas.

Ressalto que a vida fora dos muros da escola precisa ser, também, parte da sala de aula, pois não há como separar o processo de ensino dessa dimensão e nem há porque separar, uma vez que conhecimentos cotidianos são e devem ser encarados como conhecimentos escolares. No entanto, é importante que o professor, a partir de sua formação, repense de alguma forma, ações que levem o aluno a perceber isso para se

descristalizar a ideia de um ensino de Língua Portuguesa pautado em regras que servem, apenas, para construir e analisar frases.

A partir desse contexto, logo abaixo, apresentarei a abordagem dos debates sociais como proposta para as aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de propor um ensino significativo, baseado na vivência e nos conhecimentos prévios dos professores e dos alunos.

2.7 OS DEBATES SOCIAIS E AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando proponho a inserção da abordagem dos debates sociais nas aulas, não estou desconsiderando a importância da gramática em sala de aula, mas propondo articulá-la a discussões sociais, como propõe a BNCC:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (BNCC, p. 504)

Essa perspectiva visa despertar nos alunos o gosto pela discussão, fazendo-os refletir, principalmente, sobre como o ensino de Língua Portuguesa vai além de regras e como ele insere-se em nosso cotidiano por meio de práticas diversas. Além disso, adotando a concepção de língua bakhtiniana¹², o professor terá a oportunidade de despertar no aluno o olhar para uma língua que é responsável pela interação entre os sujeitos, a qual nos permite apreender os discursos e considerações de outras pessoas a respeito de um determinado tema, dando-nos, conseqüentemente, possibilidades para fomentar discussões sociais a respeito do mundo que nos cerca e promover mudanças.

Destaco ainda nesse cenário a importância de o aluno reconhecer que é por meio da língua que ele vai ter acesso a outros conhecimentos, de outras áreas. Nesse contexto, Zozoli (2016, p. 144) explica que “saberes locais, não acadêmicos, não tecnológicos

¹² Bakhtin critica a concepção de língua pautada em um sistema de regras, uma vez que considera que a língua se relaciona a todas às esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, o autor postula que a língua é o produto de interação entre o falante e o ouvinte e que ela vive e evolui historicamente no processo de comunicação verbal.

são muitas vezes desvalorizados ou deixados de lado para que sejam levados em conta, no processo de ensino e de aprendizagem, apenas os saberes disciplinares letrados.” Diante disso, cabe ao professor, independente de qualquer contexto, desenvolver um trabalho que evidencie para o aluno a relação da língua com as práticas sociais e, conseqüentemente, a importância dos estudos da linguagem.

Nesse sentido, Ausubel, teórico da aprendizagem significativa, destaca a importância da linguagem na construção de uma aprendizagem com significado, afirmando que ela é considerada uma grande facilitadora no processo, uma vez que, através das propriedades representacionais das palavras, ela torna os significados mais precisos e transferíveis. “A linguagem desempenha um papel integral e operativo (processo) no raciocínio e não meramente um papel comunicativo. Sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar (ex.: tal como nos animais).” (AUSUBEL, 2003, p. 05)

Diante disso, cabe-nos pensar, ainda, que todo ser humano possui conhecimento cognitivo prévio sobre algo, e é por meio desse conhecimento junto ao aprendido na escola que o aluno formula sua aprendizagem. Porém, é dependendo da forma como esse conhecimento da escola é trabalhado que ele terá um impacto significativo na vida do aluno ou não. Inclusive, sobre isso, Zozzoli (2016, p.137) explica que

“os objetivos finais do trabalho efetuado em sala de aula sempre deveriam estar articulados a vivências, a necessidades práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos e nunca a itens do sistema linguístico ou da dimensão macrotextual e discursiva em si mesmos.”

De outra forma, dizemos que o ensino precisa ser vinculado a algo que o aluno já conheça previamente para que o que foi ensinado faça sentido, que não seja apenas memorizado, mas permita que ele aprenda e faça associações entre o que foi aprendido com outros contextos. Consoante a isso, ressalto que não estou desconsiderando a importância da memorização no processo de aprendizagem, mas atentando para o fato de que a aprendizagem não pode ser reduzida a essa memorização.

Acrescento que, aliada à perspectiva da aprendizagem significativa (AUSEBEL, 2003), a língua concebida a partir de uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011) também contribui para que o ensino da Língua Portuguesa não seja resumido às regras, uma vez que ela permitirá ao aluno percebê-la funcionando nos mais diversos campos da atividade humana. Ademais, associada a essa perspectiva dialógica, a análise linguística se apresenta como uma alternativa no ensino de língua materna para que o

ensino seja uma prática de análise da língua nos seus aspectos discursivos e gramaticais, já que essa perspectiva considera a flexibilidade como objeto de estudo.

Partindo dessa premissa, é que considero que a abordagem dos debates sociais é uma proposta para tornar a aprendizagem significativa, pois esses debates trazidos para a sala de aula pelo aluno ou pelo professor, por exemplo, podem servir de motivação para o professor trabalhar questões orais e escritas a partir de produções que podem partir do tema em discussão. Nessa perspectiva, o trabalho em sala de aula partirá da análise reflexiva e da discussão para o conceito, e com isso, o aluno conseguirá visualizar como as questões sociais que nos envolvem também fazem parte do âmbito de ensino e aprendizagem. Por fim, com relação à gramática, a qual não pode ser desconsiderada nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas, ela pode ser tratada a partir das próprias produções dos alunos, como será observado posteriormente na seção de análises de resultados deste estudo.

Seguindo essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser caracterizado como algo formal, pautado nas normas gramaticais e passa a ser uma construção de saberes linguísticos articulados a práticas sociais, o que, conseqüentemente, colabora para que o aluno desperte o interesse pelos estudos da língua/linguagem já que esta se apresentará para ele como língua viva.

Ademais, considerando, ainda nesse contexto, que, hoje, o aluno está imerso em uma sociedade marcada pela informatização rápida e dinâmica, por meio desses debates, o professor, conseguirá transformar essa informação em conhecimento, levando o aluno a refletir de modo crítico sobre as informações que recebe, contestando, inclusive o conhecimento generalizado que as mídias (re)produzem, pois, afinal de contas, “o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças as máquinas, temos um rápido acesso.” (ALARCÃO, 2011, p. 18)

Desse modo, já que o aluno precisa se assumir como um ser que observa o mundo e observa a si mesmo, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações, como propõe Alarcão (2011), a proposta apresentada neste trabalho, levará o aluno, como sujeito responsivo ativo, a compreender o mundo e as relações sociais que o envolvem por meio da linguagem; estimulando-o,

consequentemente, a agir de modo crítico, colaborando, assim, com o processo ininterrupto da construção social.

Por fim, acrescento que, mais à frente, apresentarei como desenvolvi essa proposta em uma turma de 2ª série do ensino médio. A partir das reflexões que farei, será possível perceber que trabalhar dessa forma não é uma tarefa simples, pois exige tempo para que o professor possa planejar, além de uma formação com base nessa perspectiva de ensino e uma gestão escolar flexível, que dê ao professor a liberdade de executar as atividades do jeito que considerar viável. No entanto, não cabe aqui encontramos os reais “responsáveis” para justificar o fato da proposta funcionar (ou não) na sala de aula, pois sabemos que o âmbito escolar é formado por um todo complexo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve o caminho trilhado nesta pesquisa, explicando, inicialmente, que ele está inserido no escopo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Em seguida, caracterizarei a abordagem qualitativa de cunho etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), a auto-observação (NININ, 2009) e a pesquisa colaborativa (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016), que foram as perspectivas definidas para esta investigação. Posteriormente, relatarei o contexto da pesquisa e caracterizarei o local, os participantes e os instrumentos utilizados na coleta. Por fim, concluirei os procedimentos que utilizei no percurso da investigação e seguirei para o capítulo seguinte, no qual farei a exposição das interpretações dos dados selecionados. Ressalto que o desenvolvimento dessa pesquisa, desde a indicação das leituras teóricas até os direcionamentos das atividades que fiz em sala, contou com a orientação da minha professora orientadora.

3.1 Situando o meu campo de estudos: a pesquisa em Linguística Aplicada

O campo da Linguística Aplicada (doravante LA) pensa a linguagem e o social como algo que ultrapassa, obviamente, o nível de estudo puramente linguístico, pois envolve os contextos sociais, históricos, as ideologias e os espaços em que os sujeitos se inserem. Nesse sentido, por este trabalho tratar da relação da mídia com o contexto de sala de aula, esta pesquisa traz em seu interior a natureza da LA, justamente por concatenar, a língua com o social no âmbito dos debates evidenciados pela mídia.

3.1.1 A concepção de Linguística Aplicada no século XX

De acordo com Moita Lopes (2006), “a LA começou sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas, principalmente ao ensino de línguas”, ou mais ainda ao ensino de língua estrangeira.

Além dessa visão aplicacionista, no século XX, a LA tradicional ou normal - como Moita Lopes (2006) denomina - foi, ainda, pautada por uma visão positivista de se fazer pesquisa, buscando, inclusive, soluções para os problemas linguísticos encontrados nos campos, além de ser vista como um escopo que poderia trabalhar a língua isolada de seu contexto de uso, ou seja, como um objeto autônomo.

Porém, essas afirmativas foram sendo refutadas ao longo dos anos até se construir o que hoje chamamos de Linguística Aplicada Contemporânea. Com relação à questão da LA como aplicação de teorias, por exemplo, muitas críticas foram feitas. Moita Lopes (2006, p.18), ao considerar essa visão como um equívoco aplicacionista, justifica que ela “deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance.”

No entanto, esse modo de se fazer pesquisa ainda pôde ser questionável justamente porque é incongruente a ideia de aplicação de fórmulas prontas a determinadas situações investigativas quando se considera a língua como conjunto de práticas sociais. De outro modo, podemos dizer que, em não se tratando de contextos situacionais idênticos, o que seria logicamente impossível, a mesma fórmula pode não ser conveniente a todas as pesquisas.

Com relação ao fato de as pesquisas serem focadas no ensino de línguas, apesar desse ser, ainda hoje, o foco de muitas pesquisas, a exemplo de (SILVA JÚNIOR, 2018) e (RAIMUNDO SILVA, 2017) percebe-se, hoje, uma gama de estudos em LA, que não se restringem a esse contexto de ensino e aprendizagem, uma vez que, sendo a língua o centro das práticas sociais, a LA a investiga nas situações de uso nos mais diversos âmbitos sociais e acadêmicos indo além de questões focalizadas na educação linguística. Essa afirmação pode ser observada nas palavras de Moita Lopes (2006, p.19) quando postula que:

“ao contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística.”

Ainda pensando na língua inserida em um contexto de práticas sociais, o viés positivista que foi adotado para os estudos linguísticos do século XX também pôde ser criticado nessa perspectiva, já que, por considerar que a realidade é formada por partes isoladas, ele considera, conseqüentemente, a língua como objeto autônomo (MOITA LOPES, 2006). Sobre isso, a crítica que se faz é que “tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem” (MOITA LOPES, 2006, p.25).

Além disso, a visão positivista buscava solucionar problemas, e isso pôde ser visto como um empecilho no campo da LA, já que na nossa área o problema pode ser redescoberto no campo, uma vez que trabalhamos com sujeitos e situações naturalmente possíveis de serem modificadas. Isso significa que podemos encontrar encaminhamentos, não soluções. Soluções apontam para algo fechado e talvez homogêneo. Nesse sentido, não é viável levarmos para o campo hipóteses a serem testadas para obtermos resultados generalizados, já que os contextos situacionais são diferentes.

Seguindo essa concepção, para fechar esse bloco de reflexões sobre esse paralelo entre a visão tradicional de se fazer pesquisa em LA e a LA hoje, é válido reiterar que essa perspectiva adotada no século XX apagava a complexidade das situações de uso da língua, já que a língua não é imutável dentro dos contextos de práticas (MOITA LOPES, 2006). Em outras palavras, pode-se dizer que uma solução encontrada para um determinado contexto pode ser refutada em outro contexto, já que a mesma solução pode não ser necessariamente aplicável para outras situações, uma vez que os sujeitos, o espaço e o conjunto de eventos são diferentes.

3.1.2 Concepção contemporânea de Linguística Aplicada

Hodiernamente a LA apresenta uma concepção diferente da segunda metade do século XX, visto que ela não se ocupa tão somente do ensino de línguas, não busca solucionar problemas e não se configura como mero espaço de aplicação da Linguística Teórica (MOITA LOPES, 2006). Ao contrário desse contexto de aplicação, a LA contemporânea vai buscar considerar o contexto de mudanças sociais em que as pessoas vivem, já que esse cenário implica transformações nos modos de pensar e agir dos sujeitos.

Nesse contexto, Moita Lopes (2006) afirma que os linguistas aplicados enxergam com indiferença o modo tradicional de pensar e fazer LA. De acordo com o teórico, esse modo tradicional preza pela discussão da diferença entre LA e aplicação de linguística, o que, conseqüentemente, vai de encontro à percepção contemporânea, a qual se preocupa com novas teorizações calcadas em novos modos de compreender a vida social com base em críticas à modernidade.

Nesse cenário, Moita Lopes (2006, p.90) também propõe um projeto para ser a parte de uma agenda ética de investigação em LA. A ideia envolve “um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta” para que o pesquisador tenha a possibilidade de situar o seu trabalho no mundo evitando, assim, a separação entre a teoria e a prática.

Considerando essa conjuntura, pautada a partir de um ponto de vista contemporâneo, pode-se afirmar que a LA se situa como uma área de pesquisa mestiça e ideológica e que tem algo a dizer à vida social a partir de um viés interpretativista, transdisciplinar e processual (MOITA LOPES, 2006), uma vez que se trata de um campo que não apenas identifica o fenômeno, mas o analisa a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e propõe possíveis interpretações.

Em outras palavras, a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas, com os quais se defronta ou constrói, mas busca problematizá-los ou criar inteligibilidade a fim de formular alternativas possíveis para os contextos de uso da linguagem. (MOITA LOPES, 2003)

Acrescenta-se, também, a isso, que, de acordo com Rodrigues e Rizzati (2011), a LA possui uma postura de diálogo com outras ciências para investigar problemas linguísticos sociais, culturais e historicamente relevantes, por isso ela é transdisciplinar. Sobre isso, Rodrigues e Rizzati (2011, p. 28) afirmam que:

O enfoque transdisciplinar não se limita a “empréstimos” conceituais entre as disciplinas, mas a construções conceituais conjuntas. Dá-se um movimento dialético, uma espécie de simbiose, um processo de união, de perda de oposições, e não apenas uma interface, uma justaposição.

Além disso, a LA pensa seu objeto de estudo levando em conta todo o contexto histórico, social, cultural, econômico e situacional que o envolve, afinal de contas “a atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de tentar analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163).

No caso desta pesquisa, por exemplo, na qual utilizei como objeto os discursos da mídia no contexto de sala de aula, fica claro que não haveria como criar a inteligibilidade proposta pela LA sem considerar os entornos dos discursos, o momento histórico, o ambiente em que esses discursos circularam e o contexto em que foram criados, uma vez que, se assim fosse, eu estaria trabalhando apenas com a forma, atingindo um nível puramente linguístico.

Ademais, em pesquisas em LA devemos lançar mais de um registro a respeito de um mesmo objeto, uma vez que se trata de uma linha que se preocupa com o processo e não com resultado. Pensando na questão relacionada ao lançamento de mais de um registro, vale ressaltar que a abordagem mais utilizada hoje em LA é a qualitativa, a qual, como mostrarei mais à frente, tem como característica principal coletar dados a partir de mais de um instrumento a fim de garantir a qualidade dos dados.

Aliando essa perspectiva ao objetivo deste trabalho, posso dizer, ainda, que não há como pensar nos debates sociais no contexto de sala de aula, sem percorrer outros campos de outras ciências, como a sociologia, por exemplo. Esse percurso por outros campos é o que determina a natureza transdisciplinar da LA.

3.2 A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa que não estabelece meras relações de causa e consequência, tendo em vista que ela não formula hipóteses a serem testadas. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa abordagem preocupa-se com o processo e a qualidade dos dados coletados, uma vez que, por ser um campo contextual, que visa investigar as situações no seu ambiente natural, ela objetiva buscar possíveis interpretações para questões de pesquisas que lhes são postas. Sobre isso, cabe mencionar aqui Bogdan; Biklen *apud* Lüdke; André (2012, p. 11), os quais afirmam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.”(BOGDAN; BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ 2012, p. 11)

Diante disso, abro parênteses para destacar a visível relação estreita dessa abordagem com o campo da LA, o qual, como já dito anteriormente, estuda a língua dentro do seu contexto de uso. Ademais, em outras palavras, pode-se dizer que esse trabalho intenso de inserção no contexto de pesquisa mostra a preocupação do pesquisador com o processo e não com o resultado. Isso ratifica o que já citei acima em relação ao fato da pesquisa qualitativa não trabalhar com hipóteses a serem testadas, mas com perguntas de pesquisa, as quais nortearão a investigação. É importante ressaltar, também, que o contato estreito com o ambiente de pesquisa permite ao pesquisador redescobrir outros problemas no campo já que, por ter a oportunidade de

analisar o passo a passo dos acontecimentos naquele contexto, ele acaba identificando outras situações possíveis de serem investigadas.

Ademais, os dados de um estudo qualitativo são oriundos de várias fontes, uma vez que essa natureza de pesquisa visa coletar materiais a partir de diferentes instrumentos com o intuito de fazer a triangulação dos dados¹³. De outra forma, pode se dizer que essa triangulação é a verificação de um mesmo objeto de estudo de três maneiras diferentes, técnica que permite ao pesquisador compreender uma mesma situação de forma mais ampla e dinâmica.

Outro ponto característico da pesquisa qualitativa é a preocupação com a descrição dos fatos, afinal, uma situação descrita com riqueza de detalhes permite mais possibilidades de compreensão do fenômeno analisado. No caso da minha pesquisa, por exemplo, em que busquei analisar os debates sociais em sala de aula, foi de grande importância eu descrever o perfil da turma, o horário em que as aulas aconteciam e de que maneira as carteiras eram organizadas na sala quando eu fazia alguma discussão, pois tudo isso contribuiu para que a situação fosse interpretada de alguma forma.

Por fim, por se tratar de um tipo pesquisa que está imersa em um ambiente que envolve sujeitos não se pode deixar de considerar a visão dos participantes nesse processo de investigação. Uma alternativa para isso são as entrevistas, pois elas permitirão ao pesquisador compreender a forma como o participante vem encarando a situação enfocada. Nesse sentido, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.” (BOGDAN; BIKLEN *apud* LÜDKE; ANDRÉ 2012, p. 12)

Como explanei na apresentação desta seção, esta pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico e auto-observação com viés colaborativo, logo, considero importante tecer algumas considerações, também, sobre essas abordagens.

A etnografia foi inicialmente uma abordagem metodológica mais característica das ciências sociais, principalmente da antropologia. Ela se desenvolveu no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação holística dos

¹³ “O princípio da triangulação vem da navegação, em que a intersecção de três pontos de referência diferentes é usada para calcular a localização precisa de um objeto.” (YARDLEY, 2009, p.239 *apud* YIN, 2016, p. 72). No mais, em se tratando de pesquisa qualitativa, no campo da LA contemporânea, a triangulação é um método que também permite ao observador desnaturalizar determinadas questões linguísticas, já que ele tem a possibilidade de analisá-la a partir de diferentes perspectivas.

modos de vida das pessoas e foi encontrada primeiramente em livros de viagem, descrevendo sociedades exóticas (MATTOS, 2011, p. 53).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a observação, seguida da descrição e interpretação do fenômeno analisado, constitui a maior preocupação do etnógrafo, uma vez que isso lhe permite a obtenção de um corpus detalhado a respeito de determinado contexto de pesquisa garantindo-lhe, conseqüentemente, que os dados coletados sejam mais consistentes. Acrescenta-se a essas considerações, a afirmação de Mattos (2011), a qual julga que a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do pesquisador.

Nesse sentido, cabe-me, ainda, fazer menção aqui ao fato de que os pesquisadores que adotam essa metodologia não se utilizam de padrões específicos no que diz respeito às técnicas, pois, por se tratar, justamente, de um trabalho de campo, as situações, muitas vezes, exigem, que o etnógrafo as reformule para atender às suas necessidades.

E por tratar de necessidades do pesquisador, é importante compreendermos que com o passar dos anos, os pesquisadores da área da educação também começaram a fazer uso dessa metodologia (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), justamente por pensarem, de modo amplo, que a inserção no contexto pesquisado é fundamental para se fazer uma análise crítica do fenômeno analisado, ou seja, do contexto escolar e de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, podemos citar Triviños (1987,p.121), o qual afirma que:

A abordagem etnográfica baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais.

Mediante a essas considerações, este estudo carrega consigo um cunho etnográfico justamente, porque eu, mesmo sendo sujeito da pesquisa, durante todo o tempo também precisei me colocar como a pesquisadora observadora que analisa, descreve e interpreta o processo. É por isso que minha pesquisa segue a perspectiva da auto-observação como explanarei abaixo.

Por fim, com relação à auto-observação, é válido salientar que hoje muito se discute sobre a importância de o professor refletir sobre suas próprias práticas, como já citado aqui; é por isso que nesta pesquisa adotei também a perspectiva da auto-observação para que eu tivesse a oportunidade de refletir sobre minhas ações em sala de aula. Sobre esse processo, Ninin (2009, p.356) explica que

quando nos referimos à atividade de observação da ação em sala de aula, é possível pensar que a partir desse processo professores podem se tornar aptos a modificar conscientemente suas aulas com base em análises fundamentadas, fazendo uso não somente de novos procedimentos e estratégias de aprendizagem, mas também dos 'velhos' procedimentos, uma vez analisados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a auto-observação consiste no olhar do professor para si mesmo. Em outras palavras, reitero que nesse processo o professor pode não só avaliar seu próprio desempenho como também, a partir das reflexões, controlar suas atitudes em sala de aula. Nesse contexto ainda acrescento a ética que o pesquisador precisa ter em relação à fidedignidade dos fatos, uma vez que, por ser ele o próprio pesquisador e sujeito da pesquisa, as possibilidades de manipulação dos dados é eminente.

Dentro desse viés, é válido ressaltar, ainda, que o método da auto-observação se dá, principalmente, por meio de gravações em vídeo ou áudio, sendo este último o caso dessa pesquisa, uma vez que esses recursos permitem ao professor revisitar sua prática e refletir sobre ela.

Entretanto, mesmo se tratando de um processo em que o professor se autoavalia, é importante salientar que a presença de um outro professor na sala de aula pode ser um auxílio para que o docente possa confrontar os pontos de vista e formular considerações acerca de sua prática, fato que, inclusive, realizei nesta pesquisa e que me permitiu (re)elaborar minha metodologia de trabalho com a turma.

Ademais, como já foi comentado, a prática da auto-observação, a qual precisa ter um foco que direcione o olhar para o cerne da questão, permite ao professor rever suas ações, fazendo com que, a partir disso, surjam novas práticas ou se reinventem outras já existentes, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

No caso desta pesquisa, por meio das minhas anotações e gravações, que foram alguns dos instrumentos utilizados, eu planejava a aula seguinte baseada no que havia feito. Destaco que havia dias em que, por conta de outras demandas que eu precisava cumprir no próprio ambiente escolar, eu acabava não tendo a oportunidade de escutar os áudios antes de planejar a aula seguinte. No entanto, nos dias em que eu fazia esse exercício de escuta eu conseguia perceber minhas falhas, inclusive com relação aos meus turnos de fala, pois, mesmo defendendo uma perspectiva de diálogo na sala de aula, havia vezes que meus turnos de fala eram maiores do que o dos alunos, fato que, em determinados momentos comprometia o momento de discussão.

É importante destacar, também, que essa prática exige maturidade por parte de quem está se auto-observando, já que os dados analisados serão as ações do próprio pesquisador. Diante disso, como já comentei acima, muitas vezes as informações coletadas por meio desse método são vistas como não confiáveis, uma vez que podem ser facilmente manipuladas. Logo, ressalto a importância de se manter a ética na pesquisa para que a confiabilidade e a veracidade dos dados não sejam corrompidas, podendo contribuir, assim, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em outras salas de aulas.

Além disso, explico que durante meu período de coleta de dados também contei com a colaboração de outros professores que observaram minhas práticas e me deram, *feedbacks* por meio de notas de campos, fato que deu o viés colaborativo a esta pesquisa. Sobre essa metodologia, Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950) afirmam que:

A pesquisa colaborativa, ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, apresenta aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo maior atende à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa colaborativa, como o próprio nome já sugere, envolve um processo de colaboração entre os professores, marcado pela reflexão sobre a prática e pelo questionamento sobre a teoria.

Entretanto, é relevante citar que trabalhos dessa natureza nem sempre são bem aceitos pela comunidade escolar, visto que alguns professores consideram negativo o fato de contarem com a presença de outro professor dentro de sua sala de aula. Saliento que esse tipo de pensamento já vem enraizado de outros tantos contextos de pesquisa, em que, muitas vezes, há um observador na sala que critica as práticas dos professores em suas pesquisas, mas não contribui fornecendo *feedbacks*.

Vale ressaltar ainda que a pesquisa colaborativa não pode ser confundida com cooperação, já que esta última, conforme Gasparotto e Menegassi (2016, p. 951), é “um trabalho conjunto que não obrigatoriamente prima pela negociação, mas pela aceitação das ideias de um pelo outro.” Logo, o professor envolvido em uma pesquisa colaborativa não precisa necessariamente aceitar as propostas do pesquisador, mas negociar junto a ele as possibilidades de atividades em sala de aula.

No caso desta pesquisa, o viés é colaborativo justamente porque, mesmo estando imersa na perspectiva da auto-observação, julguei necessário contar com o olhar de

outros professores sobre a minha prática. No meu caso, especificamente, os professores que me observaram não planejaram aulas junto a mim, como é o caso de outras pesquisas colaborativas. Eles colaboraram por meio de notas de campos, nas quais descreviam minhas práticas, e por meio dos *feedbacks* orais ao final das aulas.

Por fim, fecho esta seção justificando que considere muito positivo contar com a colaboração de outros professores durante o período da coleta de dados, pois as observações me fizeram repensar sobre minha atuação e, em determinados momentos, fazê-la de outras formas.

3.3 Situando a pesquisa

Tendo em vista que a proposta é analisar como os debates sociais em evidência se apresentam nas práticas discursivas dos alunos de uma turma de ensino médio, no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, e considerando que esta pesquisa se insere no escopo da Linguística Aplicada, seguindo a perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e auto-observação com viés colaborativo, é importante descrever o ambiente de pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos envolvidos, inclusive o meu, já que se trata de uma auto-observação, a fim de situar o contexto em que se desenvolveu a pesquisa servindo de subsídio para possíveis articulações com os materiais coletados, e, conseqüentemente, possíveis interpretações.

3.3.1 Descrição do lugar

A pesquisa aconteceu em uma escola particular, que fica situada na parte alta da cidade de Maceió- AL. A escola possui apenas o Ensino Médio, conta com 500 alunos, divididos em 12 turmas, e oferece ensino em tempo integral, uma vez que o ensino médio é articulado com o ensino técnico.

A partir da minha observação, saliento que a escola possui um espaço amplo, bem organizado e dividido. Ela conta com 13 salas de aulas; com capacidade para 50 alunos; 3 laboratórios de informática; 1 laboratório de ciências; 1 sala de robótica, 1 biblioteca com computadores com acesso à internet; 1 copa, equipada com micro-ondas e geladeira para os alunos, já que eles passam o dia todo na escola; 1 quadra de esportes com vestiário e banheiros, 1 sala de coordenação de acompanhamento a professores, 1

sala de coordenação de acompanhamento a pais e alunos, 1 sala de apoio à gestão, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 dispensa, além das salas específicas das aulas práticas dos cursos técnicos.

Em linhas gerais, é um ambiente agradável com uma estrutura que oferece um suporte confortável a alunos e professores.

3.3.2 Descrição dos sujeitos da pesquisa

3.3.2.1 A turma

A turma escolhida foi da 2ª série do Ensino Médio. Os alunos, inseridos na faixa etária de 15-18 anos, faziam o curso técnico em Informática para Internet pela manhã e estudavam as disciplinas do ensino básico pela tarde, no horário de 13h as 17h30min.

Com 32 alunos, uma característica marcante nessa turma é que ela era composta em sua maioria por meninos, sendo 30 meninos e apenas 2 meninas. Ressalto, inclusive, que uma das meninas é surda e era acompanhada por uma intérprete de libras nas aulas e um outro aluno é autista, em grau leve, e disléxico. Reitero que esses dois alunos, dentro de suas possibilidades, produziram e participaram ativamente das discussões que promovi em sala.

Outro fator que merece ser comentado é o fato dos lugares marcados. A sala era dividida em grupos, e, ao que percebi, era por questões de afinidades entre eles. Os alunos que costumam participar com mais frequência e fazer as atividades sentavam no meio da sala; os que conversavam e eram mais inquietos sentavam na fileira do lado direito, já os que não conversavam, mas também não costumavam participar sentavam na fileira do lado esquerdo. A aluna surda sentava na primeira carteira em frente ao birô, e o aluno autista, na primeira carteira da fileira do meio. Sobre eles é importante destacar a questão da falta de interação com os colegas de classe, que foi algo que me chamou atenção logo nos meus primeiros dias de contato com a turma, e que retomarei mais à frente em minhas análises.

Saliento que os alunos eram bastante comunicativos e participativos, no entanto, assim como característica de uma turma de adolescentes, gostavam de iniciar conversas paralelas na hora das aulas, principalmente em dias que algum time de futebol do interesse deles jogava. Nesses dias, por exemplo, eles costumavam esconder o celular embaixo das carteiras para assistirem aos jogos ou acompanhar o placar, característica

que me fez perceber o interesse da turma por assuntos relacionados ao universo do esporte, fato que foi comprovado nos questionários que fiz com a turma, como mostrarei mais à frente.

Em linhas gerais, a turma era produtiva, inclusive, professores de outras disciplinas também tinham a mesma percepção, e isso colaborou para que as atividades propostas fossem desenvolvidas com êxito.

Por fim, é significativo destacar o fato de a escola ter colaborado para que a pesquisa se desenvolvesse lá, pois não houve resistência nem por parte da direção nem por parte da coordenação. Logo, diferente de algumas outras instituições que, muitas vezes, não aceitam que seus espaços funcionem como campo de pesquisa, essa escola não apresentou resistência, visto que o currículo da própria instituição traz a pesquisa como uma de suas bases. Ressalto que a única ressalva feita a mim, foi que, independentemente da metodologia usada, eu não deixasse de dar o conteúdo previsto para o ano letivo.

3.3.2.2 A professora: Eu-observadora¹⁴

Graduada em letras com habilitação em Língua Portuguesa e, atualmente, professora do ensino médio e mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), sempre tive a certeza de que escolheria a docência como ofício, e não é à toa que, mesmo sendo aprovada no curso de Fonoaudiologia em uma Universidade Estadual, recusei-me a fazer a matrícula, tendo em vista que meu sonho desde a infância era ser professora. Ressalto que tal escolha poderia ser encarada como uma influência da família, já que faço parte de uma majoritariamente composta por professores, no entanto, asseguro que não.

Ao entrar na universidade, busquei ser atuante em minha trajetória. Envolvi-me em Projetos de Iniciação Científica (PIBIC), a partir dos quais percebi meu interesse por questões relacionadas à mídia como já citei anteriormente; Projeto de Extensão, no qual atuei como professora de Leitura e Produção de Texto na Casa de Cultura Luso-brasileira (CCLB); além de me envolver com a monitoria na disciplina de Linguística e

¹⁴ Considero importante destacar que a partir desta seção começarei a escrever em 1ª pessoa, uma vez que tratarei de questões voltadas às minhas práticas em sala de aula.

com o Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas do qual faço parte até hoje.

Como leitora, tenho preferência por poesia, conto e crônica. Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa e Mário Quintana estão na lista dos meus autores mais lidos. Sinto-me mais à vontade com esses gêneros e isso se evidencia em minhas aulas. No entanto, não tenho resistência em trabalhar outros textos, de outros gêneros.

Outro ponto que considero relevante destacar é a minha rotina enquanto professora. Durante o ano em que desenvolvi esta pesquisa, eu estava com 12 turmas de ensino médio, com uma média de 50 alunos por sala. Entretanto, além de trabalhar os dois horários praticamente durante todos os dias da semana, incluindo alguns sábados do mês, nos dias em que não estava em sala, eu estava na Universidade cumprindo a carga horária das disciplinas, rotina que muitas vezes me impossibilitava de fazer planejamentos da forma que eu gostaria de fazer, pois eu acabava organizando as aulas no período da noite e nos finais de semana.

Trouxe essas informações nesta seção, pois, por se tratar de uma pesquisa de auto-observação, penso ser importante situar quem é o sujeito que se observa e reflete sobre suas próprias práticas no contexto de pesquisa. No caso deste estudo, considero que ter elucidado, aqui, algumas informações a meu respeito contribui para que, mais à frente, sejam-se compreensões considerando não apenas a situação, mas os sujeitos, e os entornos dos sujeitos que dela fazem parte.

3.3.2.3 O professor: Ele- observador

Como citei acima, a fim de obter um olhar outro acerca das minhas práticas em sala de aula, considerei relevante que um outro professor estivesse imerso nas minhas aulas para que, a partir de suas notas de campo, eu pudesse confrontar as minhas reflexões com os *feedbacks* que recebia. Enfatizo que, apesar desse professor ter contribuído apenas com a observação da primeira aula, considero-o peça integrante da pesquisa, pois sua nota de campo e *feedback* oral contribuíram para minhas reflexões e, por isso, penso ser importante trazer algumas informações a respeito dele. Com o objetivo de preservar a identidade do professor, utilizarei aqui seu nome fictício, Jorge.

Jorge é formado em Ciências Biológicas, pós-graduado em docência do ensino superior e possui mestrado com ênfase em estratégias didáticas de ensino. Defensor da aprendizagem significativa, Jorge trabalha, de modo autônomo, com consultoria didática para professores da educação básica. Destaco que Jorge não pôde continuar acompanhando as aulas, pois no período ele estava finalizando o mestrado e o horário não foi compatível com a última disciplina que estava cursando.

Acrescento ainda que, quando convidei o professor para acompanhar minhas aulas, ele explicou que não tinha experiência com a área de linguagens, pois sua formação era em biologia. Apesar disso, o professor não demonstrou insatisfação em colaborar, porque considerou que estar imerso no contexto de sala de aula em si, contribuiria para que percebesse os processos de ensino e aprendizagem em diversos âmbitos, já que seu trabalho de mestrado tem como objeto estratégias didáticas de ensino. Jorge afirmou que cada disciplina pede estratégias específicas de acordo com seus objetivos, no entanto, o olhar pedagógico pode ser lançado para qualquer contexto.

Por fim, como participou de apenas um encontro, Jorge apenas teceu algumas considerações, sugeriu algumas estratégias que poderiam ser experimentadas e lamentou não poder continuar acompanhando a turma.

3.3.2.4 A professora: Ela- observadora

Como o professor citado acima não pôde seguir com as observações, convidei uma outra professora para que eu pudesse continuar contando com as notas de campo e os *feedbacks*, para, ao final das aulas, confrontá-los com as minhas reflexões. Desse modo, considerando-a, assim como o professor anterior, peça integrante da pesquisa, trago também algumas informações a respeito dela; e com o objetivo de preservar a identidade, utilizarei, também, seu nome fictício, Susana, o qual ela mesma escolheu, inspirado em uma das personagens do livro “As crônicas de Nárnia” de C.S.Lewis.

Susana, como será denominada daqui em diante, é professora por formação, mas ainda não exerce a profissão. Graduada em Letras e mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), foi muito atuante durante seu percurso na universidade, pois desenvolveu Projetos de Iniciação Científica e monitorias, além de ter participado do Programa de Educação Tutorial (PET). Em suas pesquisas, trata

principalmente sobre temas voltados à interação entre linguística e literatura, além de formação de professores e leitura de literatura na escola.

Como leitora, além dos textos teóricos, Susana se interessa por autores como Nelson Rodrigues, Lima Barreto e Machado de Assis. Já em se tratando de literatura estrangeira, a professora lê William Shakespeare, Edgar Allan Poe e Horácio Quiroga. É importante eu ressaltar essa questão da professora ser leitora, porque isso possivelmente influenciou na maneira como ela compreendeu o modo como levei os textos para a sala de aula, por exemplo.

Além disso, penso ser válido salientar que, quando convidei Suzana para acompanhar minhas aulas, ela demonstrou interesse, e, talvez, por dois motivos: primeiro porque ela também é da área de linguagens e segundo porque ela também fazia mestrado em Letras e Linguística e pesquisava, justamente, o trabalho feito com o texto na sala de aula. Reconheço que essas semelhanças contribuíram para que conseguíssemos os objetivos propostos inicialmente.

Por fim, explicito que ela também não interveio em nenhum momento em sala. Susana, apenas, observou e discutiu comigo as percepções que teve em relação às aulas, afinal, como minha pesquisa segue uma abordagem qualitativa, meu objetivo era justamente ter mais um olhar acerca de um mesmo fenômeno.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para o levantamento de dados deste projeto, em um período de 5 meses, de abril a setembro de 2018, ministrei, observei e refleti sobre minhas próprias aulas. Meu intuito foi coletar, durante esse tempo determinado, os dados dentro do ambiente natural. Afinal, como afirma André (2012), usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Também fiz 36 diários de campo, para organizar o andamento das atividades que estava fazendo em sala; e contei com os *feedbacks* orais e as 36 notas de campo dos professores-observadores – sendo 1 de Jorge e 35 de Suzana-, os quais me entregavam sempre ao final das aulas com as impressões deles em relação àquele dia específico. Também organizei um questionário para sondar as temáticas que mais interessavam aos alunos, e fiz duas entrevistas que aconteceram ao final das observações: uma com

alunos voluntários, para verificar a opinião deles com relação ao modelo de aula utilizado, e uma com a intérprete de libras que acompanha a aluna surda, para que ela descrevesse a percepção dela com relação ao rendimento da aluna durante as aulas. Vale ressaltar que, segundo André (2012), ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados.

Além disso, saliento, também, que todas as aulas foram gravadas em áudio para registrar e facilitar no momento da articulação entre a teoria e as situações. Considero que essas gravações foram importantes por permitirem a mim, enquanto pesquisadora, não só revisitar um determinado evento quantas vezes fosse necessário, para, assim, fazer uma análise completa e profunda do fenômeno, mas também porque evitaram interpretações prematuras baseadas apenas em notas de campo (ERICKSON *apud* TAVARES 2006, p. 95). Ressalto que transcrevi, apenas, os trechos das gravações que foram focos de análise para depois cruzá-las com as minhas notas de campo e as dos professores observadores e também com as entrevistas.

Por fim, foi feito o cruzamento de dados coletados a partir desses instrumentos para checar a fidedignidade das informações. De acordo com Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa adota multimétodos de investigação a fim de interpretar um determinado fenômeno no seu ambiente natural. Além disso, o autor ainda afirma que o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nas seções seguintes, detalharei os instrumentos que utilizei nesta pesquisa, explicando de que modo funcionam e como foram usadas no meu ambiente específico de coleta de dados.

3.4.1 Notas de campo

Registrar o que acontece no campo de pesquisa é um procedimento indispensável no âmbito da pesquisa qualitativa. As notas de campo, que são anotações a respeito do que acontece no ambiente de pesquisa, por exemplo, podem servir como um instrumento significativo nesse processo, já que elas permitem que o pesquisador reproduza a situação de acordo com o próprio olhar.

Diante disso, as anotações feitas precisam estar direcionadas para as questões que envolvem a pesquisa para que seus interesses sejam atingidos; no entanto, o pesquisador precisa saber exatamente qual o foco da pesquisa para não fazer apontamentos desnecessários e acabar perdendo algum evento relevante que possa vir a ocorrer enquanto ele escreve. Nesse sentido, Emerson, Fretz e Shaw (2013, p. 362) nos alertam que:

Notas de campo são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida. Contudo, redigir relatos descritivos de experiências e observações não é um processo tão simples e transparente como poderia parecer inicialmente. Redigir uma descrição não é meramente uma questão de capturar com precisão, da maneira mais próxima possível, a realidade observada, de “colocar em palavras” atividades testemunhadas e conversas escutadas por acaso.

Desse modo, é importante que o pesquisador tenha cautela para tentar se aproximar o máximo da realidade dos fatos à medida que estiver descrevendo-os. Logo, é necessário depreender que esse instrumento exige que o pesquisador compreenda os acontecimentos que vai descrever, selecionando o que é relevante e o que não é.

Em linhas gerais, saliento que as notas de campo possibilitam descrições a partir de diferentes pontos de vista. No caso desta pesquisa, por exemplo, no cruzamento dos dados contarei com as notas de campo feitas por mim e pelos professores observadores, o que me dará subsídios para observar um mesmo fenômeno por meio de mais de uma perspectiva. Adianto que na próxima seção, explanarei a gravação em áudio que foi mais um dos instrumentos utilizados no levantamento dos dados.

3.4.2 Gravação em áudio

Dentro do contexto de pesquisa, nem sempre o pesquisador consegue captar e descrever todos os eventos em notas de campo, visto que, muitas vezes eles se sucedem de maneira rápida. Quando se trata de diálogo, debates e discussões, por exemplo, é bem mais provável que o pesquisador não consiga descrever tudo em tempo real; nesse sentido é que a gravação em áudio pode ser vista como uma alternativa para auxiliar na captação dessas informações.

No entanto, por questões inteiramente éticas, saliento a importância dos participantes saberem que estão sendo gravados. Logo, cabe ao pesquisador elaborar um documento de consentimento para assegurar a permissão dos sujeitos envolvidos.

Enfatizo que essas gravações são importantes, principalmente, em se tratando de uma pesquisa de auto-observação, pois permitem ao professor, enquanto sujeito, participante e observador, revisitar os acontecimentos quantas vezes for necessário. Além disso, a partir das transcrições é possível verificar os detalhes do evento para selecionar e utilizar no cruzamento dos dados.

Nesta pesquisa, por exemplo, utilizei as gravações em áudio, justamente para revisitar os eventos e analisar com mais cautela as respostas ativas dos alunos durante as discussões feitas em sala. Entretanto, para não ser exaustiva, transcrevi, apenas, os recortes dos áudios que serviram para discussão na seção da análise dos resultados.

Por fim, sabe-se que muitas vezes o ambiente da gravação, principalmente quando se trata da sala de aula, é marcado por ruídos que comprometem a qualidade do áudio. No entanto, não há uma receita pronta que possa resolver esse empecilho; é, apenas, uma questão a mais para o pesquisador ficar atento. Saliento que, no caso desta pesquisa, o aparelho utilizado para a gravação foi um celular modelo Samsung J7, e, destaque, também, que durante as gravações, o aparelho ficava em cima do birô, o qual se encontrava um pouco distante dos alunos e perto de mim.

3.4.3 Questionário

O questionário é mais um instrumento que possibilita a coleta de informações, o qual de acordo com Oliveira (2014.p.83), tem como “principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinado grupo.”

Ele pode ser constituído por questões abertas, que possibilitam informações mais amplas, já que o sujeito poderá expressar abertamente seu ponto de vista; por questões fechadas, as quais permitem respostas mais objetivas, como por exemplo: “sim”, “não”, “às vezes”; ou por questões de múltipla escolha, as quais podem permitir mais de uma possibilidade de resposta, como mostra a figura abaixo:

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?
- Política
 - Educação
 - Esportes
 - Violência
 - Apresentações culturais, shows
 - Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
 - Outros. Se sim, quais? _____

Figura 1: questão 2 do questionário aos alunos (apêndice C)

As questões de múltipla escolha ainda possibilitam que o informante justifique sua resposta, basta que esse comando seja colocado abaixo das alternativas. Elucidado que um mesmo questionário pode ser misto, contendo questões abertas e de múltipla escolha, como foi o caso desta pesquisa, por exemplo, e como podemos observar no recorte abaixo.

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?
- Política
 - Educação
 - Esportes
 - Violência
 - Apresentações culturais, shows
 - Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
 - Outros. Se sim, quais? _____
3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?
- através de diálogos com amigos e
família

Figura 2: questões 2 e 3 do questionário aos alunos (apêndice C)

Um ponto importante a ser destacado é que, durante o processo de elaboração do questionário desta pesquisa, busquei ter cuidado na formulação dos enunciados das questões para evitar ao máximo dupla interpretação por parte dos sujeitos e, conseqüentemente, a não confiabilidade dos dados. Quanto ao número de perguntas, tentei equilibrar para não ser algo exaustivo para quem iria responder; e, por fim, com relação à aplicação do questionário, deixei claro que os alunos não precisariam se identificar para que eles se sentissem mais à vontade na hora das respostas e expusessem de maneira franca a opinião deles sobre os questionamentos. Mais à frente, na seção das análises, discutirei sobre os dados coletados a partir desse instrumento.

3.4.4 Entrevista

A entrevista é um instrumento muito utilizado em pesquisas qualitativas, uma vez que ela permite ao pesquisador confrontar os resultados da pesquisa por meio da opinião dos sujeitos envolvidos. Explicito que, a depender do objetivo da pesquisa, a entrevista pode ser organizada de três modos diferentes: não-estruturada; semiestruturada ou estruturada.

A primeira, também conhecida como entrevista aberta ou não-diretiva, é caracterizada por não possuir um roteiro previamente estabelecido; ou seja, ela possui apenas a pergunta inicial e as demais vão sendo construídas ao longo do diálogo, sempre direcionadas para o objetivo que se está buscando.

A semiestruturada - semidiretiva ou semiaberta-, diferentemente da não-estruturada, possui um roteiro previamente elaborado com todas as perguntas, no entanto, estas são flexíveis e podem ser complementadas ao longo do processo, caso o entrevistador queira mais alguma informação. Inclusive, de acordo com Manzini (2012, p.156), esse tipo de entrevista é indicado para “estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras; etc.”. Ainda sobre essa maneira, Triviños (1987, p. 152) explica que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

A entrevista estruturada – diretiva ou fechada – como o próprio nome sugere é mais oclusa, pois ela é caracterizada por um roteiro de perguntas estabelecido e que não pode ser alterado no decorrer da entrevista. De acordo com Manzini (2012, p. 156), esse tipo é “indicado para pesquisa com grandes populações, a análise é quantitativa e usa como procedimento de análise os conhecimentos da estatística.”

Dentre esses modelos de entrevista, para esta pesquisa, escolhi a semiestruturada, uma vez que, utilizada como o último instrumento da coleta de dados deste trabalho, busquei, por meio dela, verificar o olhar que os alunos tiveram para a proposta adotada nas aulas. Para isso, elaborei o roteiro prévio das perguntas, como se pode visualizar a seguir, e fui fazendo adaptações à medida que os alunos iam respondendo.

Roteiro para entrevista (semiestruturada)

1. Quais foram as suas impressões sobre as aulas? Quais são os pontos positivos e negativos?
2. E o que você achou dos temas abordados em sala? Você gostou do fato das aulas de português terem partido de debates?
3. Com relação a minha prática como professora? O que você acha que poderia mudar?

Quadro 1: extrato da entrevista (apêndice H)

Por fim, saliento que, durante as entrevistas desta pesquisa, atentei para a questão da linguagem utilizada no roteiro, uma vez que enunciados bem elaborados e linguagem adequada facilitam o processo de compreensão e colaboram, conseqüentemente, para a obtenção de respostas com qualidade.

3.4.5 PROPOSTAS DE AULAS

O plano de aula é um dos instrumentos que o professor utiliza para planejar o que será realizado na sala de aula. Por meio dele, o docente pode organizar os objetivos dos conteúdos, o modo como o aluno será avaliado, os recursos e as estratégias que serão utilizadas. É importante lembrar que os planos são roteiros flexíveis que podem ser modificados a depender do contexto de sala de aula, do engajamento da turma etc; afinal, de acordo com Araújo, 2008, p.60-62:

A aula é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico precisa ser visto, também, como um processo de gerenciamento de atividades que funciona como o propulsor do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos. Por meio dele o professor direciona as ações em prol de um objetivo específico e as reorganiza a depender da necessidade.

A partir disso, nesta seção, apresentarei, apenas, os planos de aula que serviram de base para as aulas, análise de dados e discussão, a fim de situar o modo como organizei o roteiro de atividades que foram desenvolvidos na sala.

PLANO DE AULA

Data de execução: 19/03/2018

Tema: Dedo do pé do Neymar

Justificativa: Trabalhar uma temática social evidenciada pela mídia a partir de um tema de interesse dos alunos.

Objetivos:

Geral: Discutir sobre um tema atual relacionado ao futebol;

Específicos: Apresentar opinião pessoal sobre um tema atual;
Defender sua posição pessoal através de argumentação;
Opor-se a opiniões através de argumentação.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Participação no debate.

Quadro 2: plano de aula dia 19/03/2018

PLANO DE AULA

Data de execução: 26/03/2018

Tema: Enunciado “Somos todos macacos”

Justificativa: Resgatar as vozes alheias em relação a tema discutido na aula anterior.

Objetivos:

Geral: Discutir oralmente (e por escrito) sobre um tema atual relacionado ao preconceito.

Específicos: Relacionar o tema a outros temas conhecidos;
Defender sua posição pessoal através de argumentação;
Opor-se a opiniões através de argumentação.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Participação no debate

Quadro 3: plano de aula dia 26/03/2018

PLANO DE AULA

Data de execução: 03/04/2018

Tema: Formas de preconceito

Justificativa: Desdobrar o tema inicial voltado ao futebol para outras problemáticas sociais (preconceito).

Objetivos:

Geral: Discutir oralmente (e por escrito) questões relacionadas aos diversos tipos de preconceito.

Específicos: Apresentar opinião pessoal sobre os tipos de preconceito;
Refletir sobre os preconceitos existentes nos mais diversos campos da atividade humana;
Compreender a igualdade de direitos, independente de raça, gênero, religião, classe social etc.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Apresentação de vídeo, debate e escrita.

Avaliação: Participação no debate.

Quadro 4: plano de aula dia 03/04/2018

PLANO DE AULA

Data de execução: 10/04/2018

Tema: O surdo

Justificativa: Trabalhar a questão do preconceito relacionado a pessoas com surdez, considerando que a turma contava com uma aluna surda que sofria preconceito pelos colegas de classe.

Objetivos:

Geral: Discutir oralmente, por meio de uma convidada surda, questões relacionadas aos surdos.

Específicos: Apresentar opinião pessoal sobre o debate em questão;
Refletir sobre a importância de respeitar as diferenças.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Palestra com uma aluna surda do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas.

Avaliação: Participação no debate.

Quadro 5: plano de aula dia 10/04/2018

PLANO DE AULA

Data de execução:15 /05 /2018

Tema: Mídia e informação

Justificativa: Trabalhar por meio da leitura de imagens, a importância de refletir criticamente sobre as informações veiculadas pela mídia.

Objetivos:

Geral: Despertar o olhar dos alunos para as informações veiculadas pela mídia

Específicos: Apresentar opinião pessoal sobre o debate em questão;
Refletir sobre a importância de lançar o olhar crítico para os fatos que são veiculados pela mídia.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Debate feito a partir de imagens.

Avaliação: Participação no debate.

Quadro 6: plano de aula dia 15/05/2018

PLANO DE AULA

Data de execução:14/08/2018

Tema: Preconceito

Justificativa: Trabalhar produção textual e elementos conectores a partir do tema preconceito, que havia sido discutido em sala.

Objetivos:

Geral: Apresentar a importância dos elementos conectores para a produção textual.

Específicos: Refletir sobre o tema preconceito a partir das produções dos próprios alunos.

Compreender o emprego dos elementos conectores no texto.

Recursos materiais: Quadro, piloto, data show e notebook.

Estratégias: Trabalhar os elementos conectores a partir da própria produção dos alunos.

Avaliação: Participação no debate.

Quadro 7: plano de aula dia 14/08/2018

Considero que, por ser elemento-chave no planejamento das atividades e o responsável por sistematizar os objetivos a serem alcançados em cada turma específica, o mesmo plano de aula nem sempre poderá ser utilizado em turmas diferentes. No caso dos planos que explicitarei acima, por exemplo, todos foram baseados em uma turma composta, em sua maioria, por meninos que tinham como interesse em comum o futebol. Nesse sentido, se esses planos fossem aplicados em outras turmas com outros perfis, talvez não tivessem tido êxito ou ainda poderiam ter rendido outros desdobramentos. Veremos no capítulo seguinte como essas propostas foram desenvolvidas na turma que acompanhei.

Dando prosseguimento, é importante destacar ainda que, quando não há esse planejamento, a aula acaba se tornando uma sucessão de imprevistos que impactam negativamente no modo como o professor apresenta as atividades e conteúdos e no processo de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, o plano de aula não tem o objetivo de funcionar como o instrumento solucionador de problemas do processo de ensino e aprendizagem, pois o fato de o professor planejar, a depender do contexto situacional, nem sempre garantirá uma aprendizagem necessariamente satisfatória. A sala de aula, o momento de aula, constitui-se de um todo, de um conjunto de estratégias que corroboram entre si para um mesmo objetivo: a aprendizagem do aluno.

Abaixo, apresentarei minha análise de dados, e, a partir dela será possível perceber justamente isso, que os planos colaboraram com a organização das aulas, mas não isentaram que houvesse questões a serem repensadas no processo, fato que é aceitável e compreensível quando se trata de contextos que envolvem um ambiente dinâmico com sujeitos plurais.

4. O DISCURSO MIDIÁTICO VAI À SALA DE AULA: análise de dados

4.1 Apresentação das categorias de análise

Nesta seção, apresentarei as categorias de análise desta pesquisa, partindo de uma visão macro para uma micro. Ou seja, apresentarei o motivo pelo qual escolhi a turma de 2ª série; discutirei como os alunos compreendiam as aulas de Língua Portuguesa e como passaram a compreender após o projeto; como se deu o andamento das aulas juntamente com as propostas de atividades, analisando, justamente, as respostas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos com relação ao que era feito em sala e, por fim, comentarei sobre as situações que considereei como entraves para o desenvolvimento das atividades.

4.2 Como tudo começou: sondagem das turmas

Quando pensei em trabalhar com abordagem dos debates sociais na sala, percebi que precisava sondar dentre as 12 turmas nas quais lecionava qual era a que tinha mais disposição para participar dos debates. A partir daí, comecei a analisar os perfis dos alunos e das turmas quando eu fomentava questionamentos durante as atividades.

Certo dia, fui surpreendida com uma situação. Um aluno de uma das turmas perguntou “como surgiu o dia da mulher”; sugeri que ele pesquisasse e iniciasse a aula seguinte explicando. No entanto, esperei que o aluno trouxesse apenas a informação, porém, ele preparou uma apresentação de slides para explicar.

A partir desse acontecimento, percebi que os alunos dessa turma gostavam de questionar já que eles sempre buscavam problematizar questões que eram levadas para a sala. Para se ter uma ideia de como essas problematizações eram feitas, um dia estávamos comentando em sala sobre os estereótipos. A partir disso, eles começaram a questionar o preconceito que se tem em relação ao modo de vestir de alguns rapazes, como podemos observar no extrato abaixo:

Aluno 10: Professora, a senhora fica aí falando que a gente não pode ser preconceituoso, mas eu queria ver só a cara da senhora se, tipo, a senhora tivesse no ônibus e subisse um cara de boné, arrastando chinelo e com a bermuda lá embaixo. Oxe! Sai daí. Duvido que a senhora não ia ficar desconfiada.

Quadro 8: extrato da fala do aluno sobre preconceito

Um ponto interessante é que eles problematizavam e me colocavam como exemplo do questionamento para que eu pudesse rebater de alguma forma. Diante disso, posso afirmar que, sem dúvida, esse perfil problematizador foi o fator determinante para que eles fossem os escolhidos para que eu trabalhasse atividades voltadas para a inserção da abordagem dos debates sociais.

Após decidir que seria essa a turma, parti para a segunda etapa: sondar quais eram os assuntos que os interessavam, já que partir de algo que eles já conhecem é muito mais significativo. Diante disso, elaborei um questionário (apêndice B), o qual evidenciou que o assunto de maior interesse entre os alunos era o esporte seguido das questões sociais. E eis que surgiu o meu primeiro desafio, uma vez que levar assuntos relacionados ao esporte para a sala de aula, era algo que eu nunca tinha feito antes, justamente, por não me identificar com a temática. Inclusive, após encarar isso como um desafio, percebi o quanto a identidade do professor influencia nas escolhas de materiais que ele leva para a sala aula.

Nas seções seguintes, apresentarei os desdobramentos da abordagem dessa temática em sala. Admito que me surpreendi, pois, ao contrário do que pensei, o debate fluiu e tocou fios dialógicos de outras instâncias sociais, como o da saúde e da educação pública, por exemplo.

4.3 Antes da execução do projeto

4.3.1 Os debates sociais na vida dos alunos

Como já mencionei anteriormente, um dos instrumentos que utilizei foi o questionário e, por meio dele, busquei saber com quem os alunos costumavam discutir os temas que eram debatidos nas mídias, apenas para que eu percebesse se a questão da discussão já fazia parte do cotidiano deles, seja em casa ou na escola.

Após o levantamento, concluí que dos 30 participantes, 11 responderam que discutiam apenas com amigos; 8, com familiares e amigos; 4, apenas com familiares; 2 afirmaram que não costumavam discutir com ninguém; 1 declarou que comentava na escola e com os amigos; um outro declarou que discutia pelo *whatsapp* e na escola; 1 afirmou que se não discutisse com a família e amigos discutia em grupos na internet; por fim, 1 declarou que se não discutisse com amigos não discutiria com ninguém; e o

que chamou minha atenção foi um que afirmou que discute com familiares homens (apêndice G).

Uma possibilidade de interpretação encaminha-me a crer que, como esse aluno afirmou, nesse mesmo questionário, que o seu interesse era por assuntos relacionados ao esporte, o fato dele costumar discutir especificamente com homens fez-me pensar que, para ele, apenas homens entendem do assunto, visão que poderia ser problematizada. No entanto, essa é somente uma possibilidade de interpretação, que pode não ser necessariamente a condizente com a veracidade dos fatos. E, por fim, é importante destacar, também, os 2 alunos que declararam que não costumam discutir com ninguém, pois, enquanto um, mesmo não discutindo com ninguém, ainda sim, tem interesse em discutir em sala, o outro afirma não ter interesse que a discussão seja feita nas aulas.

Acredito que tomar conhecimento dessa questão antes de iniciar minhas discussões em sala, tinha, também, o objetivo de contribuir para que eu percebesse, ou pelo menos tentasse perceber, se, de alguma forma ou não, isso influenciava no momento do debate em sala. No entanto, não foi possível verificar a influência da posição individual de cada um, porque eu não tinha como identificar o aluno que discutia em casa e o aluno que não discutia, já que os questionários não foram identificados.

4.4 O olhar do aluno para o ensino de línguas e a postura de discussão diante dos debates

O grande desafio do professor de Língua Portuguesa é desnaturalizar a concepção de que estudar Língua Portuguesa é aprender regras da gramática normativa de forma descontextualizada. É nesse sentido que considero a necessidade de inserir os debates sociais na sala de aula para que as vivências de fora da escola sejam integradas ao ambiente de aula levando os alunos a (re)construírem suas concepções sobre determinadas questões de modo verdadeiramente significativo.

Ressalto esse entrave, porque no questionário uma das perguntas teve como objetivo saber se os alunos gostariam que os temas discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, não fiquei surpresa ao ver que alguns alunos responderam que não tinham interesse, uma vez que esse tipo de “discussão seria ideal para outra matéria” (apêndice C) ou porque “as aulas deveriam ser focadas na Língua

Portuguesa ” (apêndice D). Sobre este último, não tive como abordá-lo para saber, na visão dele, o que seria uma aula focada na Língua Portuguesa , já que eu optei por não haver identificação nos questionários. No entanto, no encontro posterior à aplicação do questionário, considerei importante dar um *feedback* sobre essas respostas de modo específico; porém, de forma que não parecesse uma crítica ao que eles tinham exposto.

Dessa forma, iniciei a aula posterior explicando a proposta do dia e, posteriormente, explicando que o fato de levar debates para a sala não significava que eu estava fugindo da proposta da disciplina. A partir disso, fui direcionando-os a compreender que a língua se relaciona com as nossas práticas cotidianas e que, se estudar Língua Portuguesa , é estudar a língua, não seria viável resumi-la ao estudo estreito de regras, como podemos observar no recorte abaixo:

Professora – Na semana passada eu fiz um questionário com vocês perguntando quais os assuntos que vocês tinham interesse em discutir, não foi?

E por ironia do destino ou não, o assunto mais escolhido foi a questão dos esportes. Então, quer dizer que vocês gostariam de debater questões relacionadas ao esporte, né?

Alunos – Risos dos alunos.

Professora - Pois é, foi o que tinha lá no questionário de vocês... Mas aí gente, ó, quando a gente fala em esporte, a gente pode expandir esse campo, inclusive, para a política. Até porque a gente pode encontrar questões políticas no esporte, podemos ou não podemos?

Alunos – Sim!

Professora – Pois é. Esse é só um exemplo, de um dos muitos campos que podem ser explorados a partir do contexto esportivo.

Mas...antes da gente adentrar nessa questão, das discussões, eu preciso chamar a atenção de vocês para uma coisa. Porque vocês podem pensar assim:“Ô, professora, mas a aula é de português, por que vamos discutir sobre esporte?”

E é aí onde tá o pecado, porque quando a gente fala na aula de português, tipo quando pensa em aprender português, é como se a gente associasse o português apenas a questões gramaticais, tipo: verbo, predicado, sabe? Quando, na verdade, a gente precisa quebrar essa ideia engessada.

Quando eu disse a vocês, desde o início, desde a nossa primeira aula, quando a gente analisou *memes* aqui, eu disse aqui: gente, os *memes* fazem parte da Língua Portuguesa ; o que é a Língua Portuguesa , gente? A língua faz parte das nossas práticas sociais, tudo que a gente faz é por meio da língua. Se vocês compreendem outra língua, outra disciplina, compreendem por meio de quê, gente?

Alunos – Da língua!

Professora – Exato, da Língua Portuguesa . Se vocês querem se comunicar é por meio de quê?

Alunos – Da Língua Portuguesa !

Professora – Se vocês querem, gente, expressar o pensamento de vocês é por meio de quê?

Alunos – Da Língua Portuguesa !

Professora – Se vocês querem gente, expressar o pensamento, se vocês querem se comunicar com alguém é por meio da Língua Portuguesa . E isso, depende apenas dessas normas?

Alunos – Não!

Professora – Depende, apenas, de saber o que é um substantivo, o que é um sujeito?

Alunos – Não!

Professora – Quando você vai falar, por exemplo, você diz: “agora vou usar um sujeito, agora vou botar um predicado?”

Alunos- Não!

Professora – Não! Isso mostra que aprender português não se resume a vocês aprenderem o que é um verbo, o que é um sujeito, o que é um predicado.

Aluno 1 – Tem que tirar a rotina.

Professora – O que é gente?

Aluno 2 – É como se fosse respirar.

Professora – Oi?

Aluno 2– Sim, respirar.

Professora – Ah, sim. Pois é, gente, porque a língua está em nossas práticas. Então, pensar em ensino, ou melhor, em estudar a língua, é você pensar, gente, em você aplicar a língua em tudo que você faz. É pensar em discussão, é pensar na expressão do pensamento, é pensar em debate, é pensar como você vai se comunicar dependendo da situação, isso é Língua Portuguesa, tá certo? É pensar no senso crítico que eu disse a vocês que a gente precisa estimular todos os dias. Inclusive, é por isso que eu trago aquelas imagens que a gente fica aqui analisando e eu perguntando: “gente qual olhar crítico que a gente pode dar a isso?”. Isso é Língua Portuguesa, tá certo? Ponto!

Inicialmente, é importante destacar que, apesar de eu ter defendido durante toda a fundamentação teórica deste trabalho e também nas minhas práticas, a língua em uma perspectiva dialógica, durante a explicação em sala de aula, eu acabei me contrapondo ao que defendo quando afirmei que a língua é a expressão do pensamento.

“Pois é, gente, porque a língua está em nossas práticas. Então, pensar em ensino, ou melhor, em estudar a língua, é você pensar, gente, em você aplicar a língua em tudo que você faz. É pensar em discussão, é pensar na expressão do pensamento, é pensar em debate, é pensar como você vai se comunicar dependendo da situação, isso é Língua Portuguesa, tá certo?”

Quadro 10: recorte da fala da professora extraído do quadro 9.

Ressalto que só percebi depois que escutei a gravação da aula. No entanto, foi por meio disso que constatei, mais uma vez, a importância da metodologia da auto-observação, uma vez que foi a partir da reflexão sobre minha própria ação que consegui visualizar a contradição entre a teoria que defendo e a prática.

Ademais, com relação à discussão em geral, percebo que eu poderia tê-la estendido. Inclusive, no momento em que o aluno 1 afirma que Língua Portuguesa é “respirar”. Nesse caso, eu poderia tê-lo questionado para que ele explicasse melhor o emprego do termo no contexto em que estávamos; seria a oportunidade de eu identificar a compreensão ativa dele com relação ao que estávamos discutindo.

No entanto, como o aluno estava conversando paralelamente durante o momento em que eu estava falando, acabei encurtando a discussão. Ratifico que não tomei uma atitude dialógica como propus no início, mas afirmo que no momento da aula, talvez pela movimentação da turma, eu não pensei nessa possibilidade. Além disso, após analisar as gravações, percebi, também, que nesse momento inicial da aula, os meus turnos de fala foram extensos e que quase não dei oportunidade para os alunos se manifestarem. Talvez fosse mais significativo se eu tivesse perguntado “o que é estudar português?” para que a minha explicação partisse das respostas; já que possivelmente as respostas seriam: “É aprender as regras da gramática”, “Ler textos”, “Estudar a norma culta da língua”.

Reconheço que eu poderia, inclusive, ter pensado em alguns desdobramentos com outras atividades para que eles compreendessem essa questão, no entanto, por conta do pouco tempo que tinha com a turma, optei por deixá-los perceber isso a partir

das atividades que eu ia desenvolver, já que esse foi um dos fatores que me motivou a levar os debates sociais para a sala de aula.

É importante destacar que as respostas dos alunos revelaram a visão que foi construída pela escola e pela sociedade ao longo dos anos. Afinal, o que seria uma aula focada na Língua Portuguesa? seria uma aula essencialmente voltada para questões gramaticais? ou, ainda, o português tem se resumido somente a regras da gramática normativa? possivelmente, sim, e desmistificar isso, exigirá percorrer, ainda, um longo caminho.

Um outro ponto que considero válido salientar é que no questionário que fiz inicialmente busquei saber se os alunos gostariam que os temas discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas. Dentre as respostas, duas chamaram-me a atenção. A primeira, foi de um aluno que alegou não ter interesse nas discussões porque, segundo ele, “a mídia não fala muito a verdade” (apêndice E); e a segunda foi a de um aluno que afirmou não ter interesse nas discussões para evitar brigas (apêndice F).

Com relação à primeira resposta, em que o aluno afirmou não ter interesse pelas discussões, visto que “a mídia não fala muito a verdade”, o que chamou minha atenção, inicialmente, foi o uso do elemento modalizador “muito” na frase. Ao inseri-lo, o aluno exclui a possibilidade da mídia falar, apenas, inverdades, de outro modo ele declara que a mídia fala a verdade, mas nem sempre. Esse ponto de vista, me leva a cogitar que esse aluno, de alguma forma, reflete sobre o que está sendo veiculado pela mídia, reconhecendo, possivelmente, a importância de se filtrar as informações advindas dela; ou, se pensarmos por outra perspectiva, o aluno pode ter se posicionado dessa forma, não por ser necessariamente essa a sua opinião, mas por já ter ouvido outras pessoas próximas fazerem tal afirmativa, afinal, como postula Bakhtin (2011) o nosso discurso é um palco de opiniões alheias. De todos os modos, independentemente das verdades ou inverdades da mídia, enfatizo que o aluno precisa reconhecer a importância dessas discussões para que seja lançado um olhar crítico e reflexivo em relação aos discursos que chegam até nós.

Já sobre a segunda resposta, a preocupação do aluno em evitar brigas é compreensível quando consideramos o perfil da turma. Durante as discussões que fomentei em sala, percebi que alguns alunos buscavam sempre defender suas opiniões, mas, para isso, muitas vezes perdiam o controle, gritavam e acabavam causando uma situação de desconforto. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Aluno 3- Eu acho que o pessoal falou sobre a ala que foi reservada pra ele. Só que eu acho que ele trabalhou. Tipo, ele se machucou em trabalho e a equipe pagou aquilo ali pra ele; a equipe montou toda uma estrutura para recuperar ele, ou seja, ele lutou para ter aquilo que ele tem hoje. Então, não adianta dizer: “Ah, porque o Neymar tem uma ala só pra ele”. Poxa, se ele pagou, porque o dinheiro é dele, ele tem o direito de ficar onde ele quiser.

Aluno 4 - Você é doido em falar isso.

Aluno 3 – Quer ter uma ala só pra você, meu filho? Se esforce também!

Aluno 5 - Cala a boca, a gente está falando de problemas sociais e você vem dizer isso.

Alunos - (Todos falam ao mesmo tempo)

Professora – Vamos lá! Silêncio, galera! Silêncio, gente. O que é isso? Não precisa xingar. Vamos lá? Tem que saber discutir. Sejam maduros, por favor. Enfim...

Gente, agora vamos pensar em um trabalhador, pai de família, com salário mínimo, e que também trabalha muito. Acorda todos os dias 5h da manhã, trabalha os três horários, chega em casa 10 horas da noite, e recebe um salário mínimo, porque o comércio não paga mais do que isso para ele. Ah, e ele trabalha muito de segunda a sábado, e no domingo ele ainda precisa fazer bico para poder botar comida dentro de casa. Esse mesmo pai vai sofrer uma lesão no pé e vai ficar sem trabalhar porque não tem como andar e chegar no local de trabalho. Ah, e ele vai precisar ir para o Hospital Geral do Estado. E aí eu pergunto a vocês... O pai vai precisar do mesmo atendimento, porque da mesma forma que o Neymar não pode jogar bola, que é o trabalho dele, porque está com o pé lesionado, o pai de família, que é a única fonte de rendada casa, também não pode trabalhar porque está com o pé lesionado.

E aí o que é que vocês acham disso? qual é a crítica que vocês fazem a partir desse ponto de vista?

Aluno 3 - Cada um tem o que merece. Ele se esforçou, teve sorte, e tá no auge hoje. Pronto!

Aluno 6 - Professora, manda esse bicho calar a boca. Aff!

Alunos - (Todos falam ao mesmo tempo).

Aluno 5- Você é um preconceituoso. Sabe de nada você.

Aluno 6 – Caaaaaalem a boca, cada um fala de uma vez. Aff, não sabe nem discutir. Povo imaturo. Tem condições não, professora.

Quadro 11: dados obtidos na aula do dia 19/03/2018

A partir desse recorte, posso inferir que, por eles estudarem juntos desde o ano anterior, isso já deva ter acontecido antes, nas aulas de outras disciplinas, e, por isso, os que têm um perfil mais tranquilo, preferiam evitar. Por vezes fiz algumas intervenções relacionadas à importância de respeitar a opinião do outro, bem como discutir respeitando o turno de fala do outro. No entanto, afirmo, que em alguns momentos não tive sucesso, visto que, eles pareciam já estar habituados com tal comportamento,

talvez, devido à falta dessa prática na vida deles. Diante disso, compreendo que a contribuição da atividade vai além dos limites disciplinares, o que acaba sendo uma vantagem a mais.

Jorge, o professor que observou a minha aula, percebeu essa inquietação da turma e destacou em suas notas de campo (anexo1) a importância da disposição das carteiras na sala, visto que, no primeiro momento, eu havia feito o debate com as cadeiras enfileiradas. Segundo ele, a organização em semicírculo, talvez amenizasse os conflitos, uma vez que não haveria alunos da frente e alunos do fundo, todos estariam equilibrados. E, eu, enquanto mediadora do debate, poderia circular pelo espaço de modo que todos os alunos me vissem, promovendo, assim, uma interação direta com todos.

A partir da observação de Jorge, nas aulas seguintes passei a pedir para os alunos fazerem semicírculo. É interessante destacar que eles se habituaram tanto a essa disposição que chegou um tempo em que eu não precisava mais pedir para organizarem as carteiras, eles mesmos já arrumavam a sala quando eu chegava. Acredito que essa produção ativa (ZOZZOLI, 2012) dos alunos foi uma resposta à compreensão ativa (BAKHTIN, 2011), que eles tiveram em relação à proposta de ensino e aprendizagem que eu estava projetando em sala.

4.5 Os debates durante as aulas: possibilidades de desdobramentos do tema.

Como o assunto mais votado para ser discutido foi o esporte, no primeiro momento com a turma levei uma publicação relacionada ao dedo do pé do Neymar (anexo1), como mencionei acima. Como não faz parte do meu perfil falar sobre esporte, juntamente com minha orientadora decidi atrelar o tema a questões sociais, e percebi o quanto isso foi significativo para eles, pois durante toda a discussão eles traziam à tona outras questões que podiam ser relacionadas. Foram nesses momentos, inclusive, que percebi as vozes alheias participando do processo de ensino e aprendizagem, fato que pode ser observado no recorte abaixo no momento em que o aluno traz para dentro da discussão a guerra na Síria.

Professora – Há, então houve várias interpretações, né isso? Houve quem pensasse que isso fosse verdade, houve quem pensasse que o Neymar inventou, certo? Ah, e houve quem pensasse que, mesmo que tenha sido verdade, essa questão aí não merecia tanta atenção, porque há pessoas que precisam mais de atenção do que o Neymar, certo? Foi isso que vocês quiseram me dizer?

Alunos – Sim!

Professora – Então, tá. Então, me digam mais.

Aluno 8 – Eu ia dizer, professora, que há duas divisões: De um lado, as pessoas que se preocupam muito com o Neymar, e do outro as que acham que isso é besteira. Porque, assim, porque têm muitos problemas, tanto aqui no Brasil como nos outros países, como, por exemplo, a Síria, que foi um dos países mais afrontados. Só que, tipo, têm várias postagens falando sobre que o povo do Brasil para tudo só por causa de um dedo de um jogador, enquanto na Síria tem uma guerra. Então essa divisão acabou gerando uma discussão muito grande, porque não vi tanto motivo. Sei lá, eu sei que têm muitos outros problemas para se preocupar aqui Brasil.

Quadro 12: dados obtidos na aula do dia 19/03/18

A partir do recorte acima, é possível percebermos que o tema futebol foi apenas o ponto de partida, pois ao compreender ativamente (BAKHTIN, 2011), o aluno põe em jogo outros conhecimentos de outras instâncias, atitude, que, conseqüentemente, instiga o olhar crítico, visto que nesse momento de compreensão ele não pensa, apenas, em um jogador que está machucado, mas em várias situações relacionadas a “problemas”.

Considerei relevante o levantamento que o aluno fez, pois a própria BNCC, afirma na habilidade (EM13LGG303), da competência específica 3, que o aluno do ensino médio precisa “debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.” (BNCC, p.496).

Isso também pode ser observado no próximo recorte, em que um outro aluno relaciona a situação do Neymar a uma questão de saúde pública, problematizando, inclusive, o fato de que as pessoas que criticam o IBOPE dado ao Neymar não criticam os políticos, que, na visão dele, são os maiores culpados. Reitero, nesse contexto, como é interessante perceber as possibilidades de compreensão que um mesmo enunciado pode suscitar. Observemos o extrato a seguir:

Professora – Podemos dizer que a sociedade se dividiu em duas opiniões diferentes?

Alunos- Sim!

Professora – Boa! Então, digam aí. Falem mais.

Aluno 4 – Professora, o fato é que falar do dedo do pé do Neymar é uma questão de saúde pública. Só que as pessoas que criticam esse IBOPE que foi dado ao Neymar, esquecem que o problema não é dele, no caso, eu digo que não é do Neymar, é dos políticos.

Quadro 13: dados obtidos na aula do dia 19/03/18

Os dois recorte (quadro 12 e 13) mostram como os nossos discursos são plenos de discursos outros, e como a nossa vivência influencia na maneira como enxergamos e compreendemos o mundo. Primeiramente, faço menção ao fato de o aluno 4 ter citado que a culpa é dos políticos, que é um discurso comum em nossa sociedade quando tocamos em questões sociais. Após escutar os áudios, percebi que nesse momento eu poderia ter problematizado isso, perguntando, por exemplo, por que, na opinião dele, a culpa seria dos políticos e quais seriam as soluções que ele visualizava para a problemática. Reconheço que no momento não atentei para essa possibilidade e acabei perdendo a oportunidade de analisar a resposta ativa dele e dos outros alunos em relação a esse ponto.

Ainda considerando os trechos acima (quadro 12 e 13), destaco, também, que, possivelmente, os alunos que falaram sobre a Síria e sobre a questão da saúde pública recuperaram a informação de alguma discussão de outra disciplina, de alguma notícia que viram na própria mídia, ou até de conversas que ele teve com outras pessoas.

O fato de os alunos trazerem à tona duas questões sociais diferentes permitiu a mim, como mediadora, pensar não somente na maneira como constroem suas compreensões ativas (BAKHTIN, 2011), mas também nas possibilidades de desdobramentos dos temas, dos enunciados e dos acontecimentos (ZOZZOLI, 2016). Foi por isso que, ao final da discussão, solicitei que os alunos escrevessem a opinião deles sobre o que havíamos discutido na forma de artigo de opinião.

Justifico que solicitei o artigo de opinião, mas não falei o que era nem como se organizava, pois a ideia era perceber, por meio das produções, o que eles entendiam por artigo de opinião. Além disso, é importante destacar que, na escola em que desenvolvi a pesquisa, a disciplina de Língua Portuguesa é dividida em gramática e leitura e produção de texto, logo, embora saibamos que não há como desvincular essas questões,

no campo em que eu estava inserida, a parte de gêneros textuais é trabalhada por outro professor, fato que, de alguma forma, induz a uma tarefa focada em regras de um lado e em texto e contexto do outro.

Dando prosseguimento aos comentários, na aula posterior, apenas alguns alunos me entregaram as produções, mas, não as utilizei no mesmo dia, pois precisava analisar como as tinham feito. Diante disso, pensando nas possibilidades de desdobramentos do tema, iniciei a discussão sobre o preconceito no esporte a partir do artigo de opinião “Somos todos macacos: Qualquer manifestação que diminua o impacto de atitudes racistas deve ser incentivada. Conte comigo, Neymar” (anexo B).

O que destaco, inicialmente, é como a discussão iniciou-se mais voltada para a mídia do que propriamente para o tema em questão.

Aluno 1: Professora, por que a senhora só está trazendo coisas do Neymar? Porque ele é mais polêmico? É isso?

Professora: Por que você acha que eu trouxe o Neymar?

Aluno 2: Porque ele é um ícone. Um símbolo para a nação.

Professora: Não necessariamente. Mas aí é que tá, gente. O que eu estou querendo mostrar para vocês é que iniciamos a nossa discussão a partir do Neymar, e desdobramos para outras situações sociais a partir de um tema que foi evidenciado pela mídia.

Professora: Inclusive, eu quero que vocês pesquisem para a próxima aula, outras situações, que também repercutiram na mídia, que se relacionem ao preconceito, mas que não envolvam o Neymar nem questões necessariamente vinculadas ao futebol.

Aluno 1: Professora, eu já entendi. Não tem nada a ver com preconceito o que vou falar, mas tem a ver com a mídia. Porque, tipo, tem acidentes que acontecem por aí, que são trágicos, e só aparecem no Fique Alerta¹⁵ e pronto, e olhe lá. A mídia não mostra, não aparecem tanto.

Professora: Trago uma reflexão a partir disso: quando a gente abre uma página na internet quais são as primeiras notícias que vêm à tona? A do pai de família que morreu a caminho do trabalho? Ou a morte de uma celebridade?

Aluno 2: Teve um homem que sofreu um acidente de bicicleta hoje. Ninguém nem sabe.

Aluno 1: É como se a mídia diferenciasse as pessoas mais famosas.

Aluno 3: Professora, a gente sabe que tudo depende do interesse do site também. Tem sites com foco em famosos e com foco em acontecimentos. Mas tipo, a gente sabe que a mídia seleciona, né?

Professora: Exatamente, ela quer acesso, até porque ela se sustenta a partir disso.

Quadro 14: dados obtidos na aula do dia 26/03/2018

¹⁵Programa policial de televisão, exibido em emissora local, no estado de Alagoas.

Antes de discutir o extrato acima, considero importante destacar que, por meio da competência 3 da BNCC, “pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos.” Mais especificamente, a habilidade (EM13LGG302), dessa mesma competência, defende que o aluno precisa “posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.”(BNCC, 493).

A partir dessa afirmação, posso considerar que o momento do recorte acima foi bem significativo, pois, mesmo tendo como motivação inicial o futebol, os alunos desdobraram a discussão para falar de mídia, corroborando com a ideia de que as diversas visões de mundo podem se apresentar a partir de um determinado tema. Além disso, o fato de perceberem que há conteúdos que são salientados de forma mais intensa que outros, revela a compreensão ativa (BAKHTIN, 2011) em relação ao que eles têm contato nesses canais de comunicação. Os discursos dos alunos 1 e 3, são a prova disso, quando eles fazem as 3 indagações destacadas abaixo:

Aluno 1: Professora, eu já entendi. Não tem nada a ver com preconceito o que vou falar, mas tem a ver com a mídia. Porque, tipo, tem acidentes que acontecem por aí, que são trágicos, e só aparecem no Fique Alerta e pronto, e olhe lá. A mídia não mostra, não aparecem tanto.

Aluno 1: É como se a mídia diferenciasse as pessoas mais famosas.

Aluno 3: Professora, a gente sabe que tudo depende do interesse do site também. Tem sites com foco em famosos e com foco em acontecimentos. Mas tipo, a gente sabe que a mídia seleciona, né?

Quadro 15: recorte da fala dos alunos, extraído do quadro 14.

Além do mais, é importante destacar as vozes alheias (BAKHTIN, 2011), provenientes do contexto social em que os alunos estão inseridos, pois, ao citar o programa Fique Alerta, por exemplo, o aluno resgata suas experiências fora do âmbito de sala de aula, e o associa a outros contextos de modo crítico.

Ainda nessa conjuntura, percebe-se que a discussão inicial sobre o enunciado “Somos todos macacos”, proporcionou possibilidades para que fossem pensadas outras situações de preconceitos relacionadas a outros contextos. No extrato abaixo, por exemplo, os alunos vão trazer à tona a problemática dentro da novela Malhação e durante o período da colonização.

A meu ver, cruzar em um mesmo tema dois períodos distantes no tempo comprova ainda mais o quanto que a língua é viva e o quanto que ela possibilita o diálogo entre enunciados distantes no campo social.

Aluno 5: Acho que ninguém assistiu à Malhação. Mas é porque na outra Malhação falava sobre a cultura inter-racial, que foi a abordagem que o negro não tinha oportunidade na sociedade. É tipo isso, as pessoas, elas oprimem o negro, e não é desde essa época que o negro já vem sofrendo agressões, é desde os antepassados. Nessa época contemporânea eles oprimem o negro ainda. O negro não tem oportunidade, o negro tá sempre errado.

Aluno2: Eu concordo, eu concordo.

Aluno 4: Cala a boca, deixa ele terminar de falar.

Aluno 5: Isso faz com que os negros percam as oportunidades, e, por isso, ele tem que entrar no mundo do crime para se beneficiar com isso.

Professora: Isso parece se relacionar com a questão da colonização, não é?

Aluno 6: Sim, eu concordo com o que o aluno 5 falou. Mas se a senhora parar pra pensar o governo já traz o racismo. Porque tipo, se a pessoa é negra ela tem cota, se é branca não tem.¹⁶

Professora: Gente, tudo isso tem a ver com questões históricas. Lembra lá que os escravos eram negros e a burguesia era branca. Essa cultura foi passando de geração a geração e perdura até hoje, infelizmente.

Quadro 16: dados obtidos na aula do dia 26/03/2018

A partir do recorte acima, percebe-se como as respostas ativas (BAKHTIN, 2011) dos alunos vêm imbricadas de vozes alheias recuperadas das vivências sociais, como se pode perceber no momento em que o aluno resgata o contexto da novela Malhação e também no momento em que afirma que os negros podem perder as oportunidades. É válido lembrar, ainda, que essas discussões podem contribuir para desnaturalizar na sala de aula o discurso dualista enraizado sobre negro, por exemplo, em que ele se apresenta como sendo vítima ou marginal em determinadas situações.

Além disso, como essas mesmas respostas também são cercadas pelos conhecimentos aprendidos, provavelmente na escola, como se pode notar no recorte abaixo, no momento em que a aluna fala sobre evolucionismo e criacionismo.

¹⁶ A questão das cotas não passou despercebida, mas não era possível, dentro do tempo de que dispúnhamos, ampliar demais a discussão.

Professora: Vocês concordam com a expressão somos todos macacos?

Alunos: NÃO!

Aluno 2: Na verdade eu entendi. Ele quis dizer não ao preconceito.

Professora: Explique melhor.

Aluno 3: Eu não concordo não, porque ele puxou pro lado do evolucionismo, ele colocou isso em primeiro lugar, sendo que nós sabemos que a verdade é o criacionismo, que diz que todos somos todos filhos de Deus.

Quadro 17: dados obtidos na aula do dia 26/03/2019

A professora que observou minhas aulas também percebeu isso, inclusive, ela afirma em uma de suas notas de campo (anexo D) que “o espaço de diálogo instaurado em sala de aula com a discussão do texto ‘Somos todos macacos’ se mostrou propício para a retomada dos discursos que circulam na sociedade”.

Durante toda a discussão tentei construir junto com os alunos as motivações que levam o negro a sofrer preconceito. Diante disso, trago novamente as palavras da professora observadora, a qual, na nota de campo (anexo D), reforça que durante a aula “são expostas e retomadas oralmente pelos alunos questões/temáticas relacionadas ao tema, como a desigualdade social na construção do Brasil, as cotas, a disseminação de representações preconceituosas na mídia, a exemplo das propagandas, novelas etc.”

Sobre a questão do evolucionismo e do criacionismo, mencionado pelo aluno 3, durante o momento da discussão, não estendi comentários, pois o tempo de aula era curto e o meu desejo era que conseguíssemos discutir nesse mesmo dia outros tipos de intolerâncias.

Ademais, tratar a questão do preconceito com essa turma foi muito significativo, principalmente porque havia uma aluna surda na sala, a qual se sentia “excluída” pelos colegas que tinham preconceito com ela por conta de sua deficiência. Nesse sentido, esse debate acabou sendo o fio motivador para que eu pudesse destacar para a turma as angústias que a aluna sentia, principalmente por não ter com quem interagir. Foi a partir disso que solicitei que os alunos se dividissem em equipes e criassem vídeos de campanhas publicitárias envolvendo preconceitos relacionados à religião, deficiência, etnia e gênero.

Para finalizar esse momento, a intérprete de libras, que acompanhava a aluna surda ¹⁷ durante as aulas, sugeriu que eu convidasse para a sala uma estudante do curso de Letras-Libras para contar um pouco da experiência dela, enquanto pessoa surda. Não hesitei em aceitar, uma vez que vi essa proposta como mais uma forma de empoderar minha aluna que se sentia excluída na sala. Na mesma semana, a intérprete contactou Joana¹⁸ e ela aceitou visitar a turma.

Na semana seguinte, Joana entrou no momento da minha aula e conforme havíamos combinado, além de mostrar produções de contos feitos em libras, ela também contou sua história de superação. O momento foi significativo para todos, mas, de modo especial, foi significativo para Cecília¹⁹, a qual interagiu com Joana no momento da apresentação e teve a oportunidade de, na aula seguinte, expor para a turma sua opinião sobre o preconceito, como podemos observar no recorte abaixo:

Professora: Na aula passada a gente falou também sobre a questão do preconceito com relação à pessoa que tem algum tipo de deficiência, inclusive a gente perguntou a Cecília se ela tinha alguma coisa a falar com relação a isso, e ela falou muito bem, só que vocês já estavam indo para o intervalo e eu disse que hoje ela iria iniciar a aula falando um pouquinho das impressões dela com relação a isso.

O que ela acha do preconceito? E aí, ela vai falar pra gente hoje, ta?! (silêncio).

Então, Cecília? Conta pra gente.

Cecília: Posso começar?

Professora: Pode! Pode começar.

Cecília: Então, eu sou surda. Algumas pessoas ouvintes não conseguem interagir tanto comigo. Quando eu era criança eu pedia para brincar junto, as pessoas não queriam e as crianças se sentiam diferentes de mim, porque eu não falava nada, achava que eu era diferente, mas eu era igual. Então eu sempre tava longe do grupo, as crianças brincavam juntas e eu brincava só, ficavam me chamando de muda, só me chamando de muda, mas eu dizia: Oh, certo é chamar de surda, eu sou apenas surda.

Também na família algumas pessoas diziam que eu era diferente por não ser ouvinte, alguns não queriam saber de mim, então poucas pessoas da família interagiam comigo também. Algumas não cuidavam de mim, eu percebi que aquilo era uma forma de preconceito; que me tratavam diferente. Então, preconceito por ser surda, eu sofri muito.

Quadro 18: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018 a partir da tradução da intérprete

¹⁷ Considero importante registrar que a aluna surda sofria bullying, pelos colegas de classe, por ser magra. Além disso, não havia interação entre ela e turma. Ressalto, após algumas intervenções, Joana começou a interagir mais e, chegou, inclusive, a enviar piadas pelo grupo da turma, atitude que não tinha antes.

¹⁸ Nome fictício da estudante de libras.

¹⁹ Nome fictício da aluna surda.

Antigamente os surdos eram obrigados a oralizar, era uma espécie de escravos da fala, e agora com as libras nós temos o direito de interagir com as pessoas com a nossa língua, não somos mais obrigados a oralizar. Então, ouvintes e surdos são iguais é só aprender libras que dá para se comunicar.

Professora: E o que você tem a dizer para pessoas que são preconceituosas? Se você tivesse que deixar um recado para estas pessoas que recado você deixaria?

Cecília: Sobre o preconceito das pessoas me chamarem de muda, eu queria que chamassem apenas de surda. Sou surda, não sou muda, porque eu tenho como falar. As vezes ficam chamando de mudinha, eu fico super triste, o certo é chamar de surda, só este conselho que tenho pra dá.

Professora: Era o recado que você daria?

Cecília: Só isso, em resumo é isso.

Professora: Em resumo é isso. Falou bem, Cecília.

Cecília: brigada!

Quadro 18: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018 a partir da tradução da intérprete

A partir do trecho é possível perceber que Cecília destacou o tempo todo o fato das pessoas utilizarem o (s) termo(s) “muda/mudinha” para se referirem a ela. Aparentemente isso é uma das coisas que mais a incomoda; logo, o fato dela ter exposto o que ela pensa contribuiu possivelmente para que os colegas de classe repensassem a maneira como a tratavam.

Considero importante registrar que a aluna surda sofria *bullying*, pelos colegas de classe por ser magra. Além disso, não havia interação entre ela e a turma, fato que não pode necessariamente ser justificado em decorrência dos outros alunos não saberem libras, pois, de todas as formas, eles demonstravam resistência em inseri-la no grupo de alguma forma. Em trabalhos em equipe, por exemplo, observei que ninguém a chamava para participar, uma vez que ela sempre entrava na equipe que ficasse incompleta, juntamente com outro aluno que era deficiente.

Durante o depoimento de Cecília na sala, percebi, também, que, de forma indireta, ela tentou traduzir o que ainda sentia só que utilizando o contexto da infância. Ao afirmar, por exemplo, que brincava sozinha, ela fez com que eu resgatasse a memória que durante os intervalos da escola ela também está sempre isolada. Como podemos observar no extrato abaixo:

Cecília: Então, eu sou surda. Algumas pessoas ouvintes não conseguem interagir tanto comigo. Quando eu era criança eu pedia para brincar junto, as pessoas não queriam e as crianças se sentiam diferentes de mim, porque eu não falava nada, achava que eu era diferente, mas eu era igual. Então eu sempre tava longe do grupo, as crianças brincavam juntas e eu brincava só, ficavam me chamando de muda, só me chamando de muda, mas eu dizia: Oh, certo é chamar de surda, eu sou apenas surda.

Quadro 19: recorte da fala dos alunos, extraído do quadro 18

Ressalto que, após algumas intervenções, como as discussões sobre o preconceito mesmo, Joana começou a interagir mais e, chegou, inclusive, a enviar piadas para o grupo de *whatsapp* da turma, atitude que não tinha antes. Por fim, menciono que após a fala de Cecília, ainda fiz mais algumas considerações para a turma acerca do que eu pensava. Como pode-se observar no recorte abaixo.

Professora: E agora é meu ponto de vista. Muitas vezes eu vejo Cecília muito sozinha, e o fato dela não falar, não é motivo para não haver comunicação, até porque a gente tem a intérprete aqui para isso. Então, aproveitando que a gente está nesse contexto de preconceito, que a gente tenha esse senso crítico a ponto de perceber isso. Seria importante que a gente começasse a pensar, também, um pouquinho nas nossas atitudes com relação às pessoas que convivem ao nosso redor

Aluno 12: Assim, eu acho muito legal da parte dela pedir essa ajuda a gente, mas ela podia também não esperar que a gente vá até ela, e sim que ela venha até a gente para se enturmar de vez e se divertir e aprender com a gente também, porque ela não pode esperar muito da gente se ela não tomar iniciativa, entendeu. E outra coisa, a gente, às vezes, não sabe se ela tá bem ou tá mal, aí é mais difícil fazer interação com uma pessoa se você não sabe o que ela tá pensando.

Professora: Ótimo! Então, gente, fica aí essa reflexão inicial pra gente pensar, já que a gente tá tendo a oportunidade repensar sobre os sentimentos que Cecília expressou pra gente aqui.

Talvez a maneira que você falou, Cecília, mude a visão de muitos aqui na sala e inclusive até a minha, porque a gente começa a se perguntar como é que a gente está agindo com as pessoas com as quais convivemos.

Quadro 20: dados obtidos na aula do dia 10/04/2018

Não me estenderei aqui, na discussão relacionada à integração de Cecília com a turma, porque esse não é o foco do trabalho. No entanto, o que pretendo destacar é que um simples debate em sala de aula, que começou com o dedinho do pé do Neymar, se desdobrou para uma discussão de cunho social relacionada ao preconceito e, conseqüentemente, serviu como aparato para que os alunos refletissem sobre uma situação que eles mesmos viviam em sala, levando-os a tentar modificar aquela realidade. Quando percebo o quanto essa atividade foi relevante para eles, acabo tendo mais certeza de que são práticas como essas que levam o aluno a perceber que estudar a língua e discutir sobre ela e com ela, vai além da teoria.

Antes de fechar esta seção, destaco a produção das campanhas publicitárias produzidas pelos alunos, atividade que solicitei antes da visita de Joana. Primeiramente, evidencio que, ao solicitar essa atividade, busquei atender à habilidade (EM13LP17), da competência específica 3, do campo das linguagens, que propõe, justamente, que o aluno deve:

elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (BNCC, p. 509)

Ressalto que, pelos alunos estarem fazendo o segundo ano do curso de técnicos em informática, eu esperei um trabalho um pouco mais elaborado; contudo, os vídeos amadores produzidos por eles, fizeram eu refletir sobre minha prática, pois eu poderia ter feito intervenções e solicitar que eles fizessem outros, ou até poderia problematizar o processo de produção para que eles visualizassem que poderiam ter feito melhor. Reitero ainda, que esse material pode ser visto como a produção responsiva ativa dos alunos (ZOZZOLI, 2012), em relação ao que compreenderam sobre a questão do preconceito.

No geral, reconheço que a discussão gerada a partir das produções rendeu frutos positivos, uma vez que, durante a reflexão, os alunos revelaram vozes alheias e acontecimentos que os faziam relacionar os vídeos com fatos que presenciamos no nosso cotidiano. Na seção seguinte, apresentarei uma outra proposta que trabalhei em sala de aula, só que dessa vez a partir da leitura e compreensão de imagens.

4.6 Imagens como proposta para o trabalho do olhar crítico

Como uma das minhas propostas foi analisar a compreensão ativa dos alunos em relação aos discursos que a mídia veicula, não poderia deixar de trabalhar com a compreensão de imagens, uma vez que, ao lado da linguagem verbal, na mídia, elas também se apresentam de forma massiva, independente do meio em que está sendo veiculada. Logo, uma das aulas foi pautada justamente na ideia de ler e compreender imagens para instigar o olhar crítico.

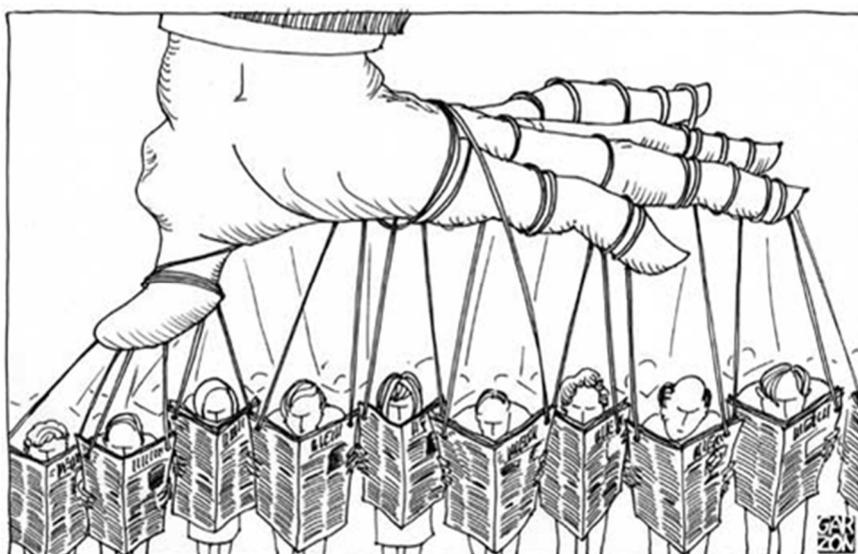


Figura 3: Manipulação de informação
Fonte: disponível em: <https://www.ncst.org.br>

**No mundo em que vivemos
ter opinião é ser do **contra****

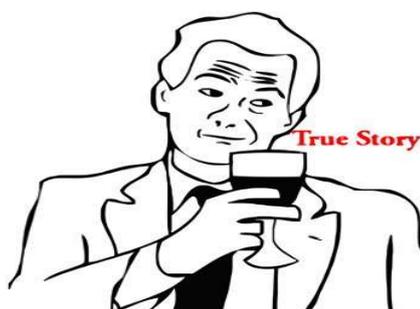


Figura 4: Expressão de opinião
Fonte: disponível em: <http://kdimagens.com>

A partir dessas imagens, saliento que eu não poderia deixar de trabalhar a análise crítica desses textos não verbais como fio motivador para instigar a reflexão do aluno para o que é veiculado na mídia. Inclusive, no que tange ao campo jornalístico e midiático, a própria BNCC, afirma que, por meio das aulas de linguagens

pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento

crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BNCC, p. 521)

Ancorada nessa perspectiva, iniciei a discussão em sala dizendo que em nossa vida cotidiana estamos sempre nos posicionando a respeito de um determinado assunto, o qual geralmente é evidenciado pela mídia quando ela o considera interessante. Ademais, não me estendi nos comentários e deixei que os alunos fossem expressando suas compreensões ativas em relação ao que observavam nas imagens.

Professora: E aí, gente? O que vocês compreendem dessa imagem?

Aluno 1: Notícias manipuladas

Professora: Notícias manipuladas. O quê mais?

Aluna 7: O jornal que manipula a sociedade.

Professora: O jornal que manipula a sociedade? Em qual sentido?

Aluno 3: A mídia que tem a capacidade de influenciar pessoas facilmente.

Quadro 21: dados obtidos na aula do dia 15 /05 /2018

A partir desse recorte, torna-se perceptível que as respostas ativas dos alunos revelam o discurso de mídia relacionado ao discurso de manipulação, que é algo que vem se naturalizando na sociedade, e isso acaba integrando, facilmente, discursos relacionados a esse contexto.

Durante as discussões, solicitei, também, que os alunos relacionassem sempre a linguagem verbal a não verbal, a fim construírem a opinião baseada, também, nas interpretações que a imagem junto ao texto permitem. Na imagem 1, por exemplo, eles destacaram o fato de todas as pessoas estarem segurando o jornal da mesma forma, fato que faz alusão à manipulação em massa. Já na imagem 2, eles relacionaram o fato “ser do contra” com a expressão facial, aparentemente, de desdém do personagem da imagem. Para os alunos, o olhar do personagem revela que ele não se importa com o fato das pessoas não concordarem com a opinião dele.

A discussão rendeu vários outros desdobramentos que faziam referências não apenas à mídia, mas ao comportamento dos sujeitos na sociedade, pois, houve, ainda, alunos que relacionaram a imagem 2 ao fato de muitas pessoas não respeitarem a opinião alheia independente de estarem certas ou erradas. Acrescento que aproveitei a

fala desse aluno para provocá-los sobre o que seria estar certo ou estar errado em uma sociedade em que cada pessoa tem “a sua verdade”, dependendo de suas ideologias, crenças e culturas.

Considereei significativa essa pontuação, pois os alunos conseguiram, em alguns momentos, perceber que também agem com intolerância em relação à opinião dos colegas nos momentos de discussão durante as aulas, como podemos observar no recorte abaixo:

Aluno 7: Agora, assim, sabe, professora. Eu acho que a gente tá sendo hipócrita em falar das pessoas que, tipo, não aceitam opinião. Porque aqui na sala mesmo, toda vez que um fala, os outros nunca discordam com educação. Sempre é no grito, diz que o outro tá errado, fala que a pessoa é sem noção só porque a pessoa tem uma opinião diferente da dela.

Aluno 10: Ah, vá... aí agora tu vai dizer que tu não faz isso também?

Aluno 7: Tá vendo, né, professora? Eu nem terminei de falar e ele já vem com as coisas dele...

Meu filho, entenda que em nenhum momento eu disse que eu era o certo da história. Eu falei da nossa sala como um todo. Que bicho mal educado. Deixa nem a pessoa terminar de falar. Aff!

Quadro 22: dados obtidos na aula do dia 15/05/2019

A partir das falas, é possível perceber que essa intolerância aconteceu, inclusive, no momento em que os alunos estavam fazendo esse questionamento. Acredito que situações como essa revelam que essa discussão não deveria se esgotar, independente do espaço – dentro ou fora da sala de aula -, tendo em vista que, respeitar a opinião não significa aceitar, mas perceber diferentes pontos de vista sobre um mesmo referente. Logo, quando isso é trabalhado durante a formação do sujeito, ele, conseqüentemente, age e participa de modo civilizado no seu meio social.

Ademais, dando continuidade aos comentários sobre o modo como estava acontecendo a discussão em sala, reitero que os alunos continuaram envolvidos com a temática. No entanto, sempre que eles me perguntavam algo eu os respondia com outras perguntas com o objetivo de instigá-los a buscar argumentos e a sair, também, da opinião baseada, apenas, no senso comum. Ressalto que o fato de eu ficar sempre perguntando “o que mais?”, “em qual sentido?”, incomodou a um dos alunos, o qual apontou na entrevista final (apêndice H) essa minha atitude como sendo o ponto negativo das minhas aulas.

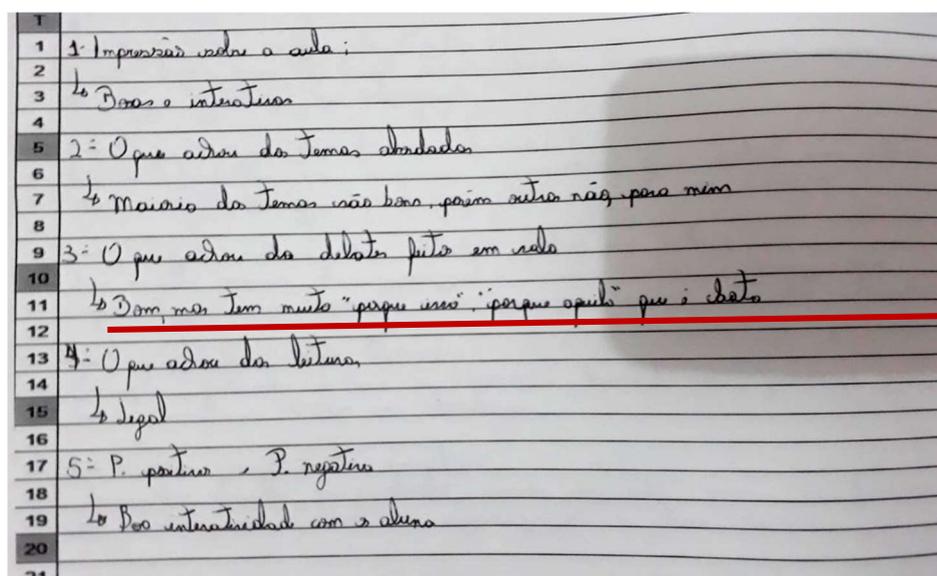


Figura 5: respostas da entrevista ao aluno voluntário

Acredito que o fato de os alunos não estarem acostumados a serem indagados e questionados foi o que tornou a minha atitude “chata” na visão deles. Na verdade, o objetivo de respondê-los sempre com outra pergunta, era estimulá-los a argumentar, já que, quando pensei em levar os debates sociais para a sala, considerei, justamente, a importância de promover o desenvolvimento do olhar crítico por meio dos argumentos.

Por fim, ressalto que também considerei essa prática de “responder com pergunta” positiva, porque ela me permitiu não fornecer respostas prontas e instigar a reflexão, e consequentemente, a compreensão responsiva ativa que eles tinham em relação aos temas em debate. Ao provocar mais respostas, de alguma forma pude, também, perceber as vozes alheias que integravam os discursos dos alunos.

4.7 O trabalho com as questões gramaticais a partir dos debates sociais.

Como mencionei nos objetivos, a proposta do projeto também visou o trabalho de questões gramaticais a partir das discussões feitas em sala. No recorte a seguir, apresento a discussão gramatical que fiz a partir da discussão do “dedo do pé do Neymar”.

Professora – Foca aí nesse título que diz assim: Jornal Francês ironiza lesão de Neymar em charge. Vamos focar. Qual é o verbo aí, gente, presente nesse título?

Alunos – Ironiza, ironizar.

Professora – Ironizar, gente esse verbo ai ironizar ele está conjugado?

Alunos – Não!

Professora – Tá não?

Aluno – Tá!

Professora – Tá conjugado, em qual tempo e em qual pessoa, alguém me lembra?

Aluno- Tá no presente!

Professora – Tá no presente, em qual pessoa?

Alunos- 2ª pessoa.

Professora – Será?

Aluno – 3ª pessoa.

Professora – 3ª pessoa do singular, eu ironizo, tu ironizas, ele ironiza, certo?

Então, a gente já sabe que ele tá na 3ª pessoa do singular do presente. Gente qual é o modo? Alguém lembra qual o modo que ele tá conjugado, tá em qual o modo gente?

Alunos - (sobreposição de vozes) – iiiir

Professora- Eu tenho três modos, indicativo, subjuntivo e imperativo, né isso? Vamos lá! Esse verbo ele me passa ideia de quê? Bora lá, eu tenho o modo, indicativo nós já vimos, o modo subjuntivo e o modo imperativo, cada um tem uma característica diferente. A gente viu que o modo imperativo ele nos dá uma?

Alunos – Ordem!

Professora – Uma ordem.

O subjuntivo ele expressa o quê, gente? Uma dúvida ou uma incerteza, né? e o modo indicativo ele passa o que pra gente? Uma?

Alunos – Certeza.

Professora – Uma certeza! Vamos considerar agora essas três questões, essas três classificações. Neste caso, o verbo ironizar, ele expressa o quê, gente?

Alunos – Certeza.

Professora – Ele nos dá uma afirmação, uma certeza.

Aluno 8– Ele tá firmando, então logo é uma certeza.

Apesar de um dos meus objetivos ter sido trabalhar questões gramaticais a partir de discussões, reconheço que ainda falhei na maneira como conduzi a atividade, pois, ao fazer perguntas que já estão formuladas com parte da resposta, só faltando uma palavra para completar, como mostrarei abaixo, acabei, naquele momento, tornando o meu ensino diretivo.

“Eu tenho três modos, indicativo, subjuntivo e imperativo, né isso? Vamos lá! Esse verbo ele me passa ideia de que? Bora lá, eu tenho o modo, indicativo. Nós já vimos o modo subjuntivo e o modo imperativo, E cada um tem uma característica diferente. A gente viu que o modo imperativo ele nos dá uma?”

Quadro 24: recorte do quadro 23

A partir disso, considero que minha ação não foi feliz, pois, sempre que eu trabalhava algum assunto gramatical eu solicitava com antecedência que os alunos pesquisassem em casa, atitude antiga que não instigava à reflexão. De todas as formas, mesmo não tendo atentado para isso naquele momento, durante a discussão sobre verbos, eles fizeram alusão a pontos que já haviam estudado em outros momentos, fato que não fez da atividade algo mais significativo, pois, sem me dar conta, eu estava trabalhando de modo tradicional.

Durante as análises, percebi que eu poderia ter feito perguntas de outra forma, como por exemplo: “Será que se substituíssemos o verbo indicativo por um no verbo subjuntivo teríamos o mesmo sentido? Por quê?”. A meu ver, perguntas como essa levaria os alunos a pensarem na função que o verbo tem no processo da construção de sentidos.

Entretanto, há situações que só refletimos quando paramos para repensar sobre o que desenvolvemos na prática. Diante disso, muitas vezes, após a aula, eu parava para analisar o que tinha feito, e, caso, identificasse algum equívoco, eu tentava prestar atenção, para não cometer novamente, já que nem sempre a gente consegue perceber, a não ser quando escutamos as gravações, a qual é, para mim, uma das grandes vantagens da auto-observação.

Considero importante mencionar, mais uma vez, que, apesar da escola ter permitido que eu desenvolvesse meu projeto lá, eu não poderia deixar de cumprir com a grade de conteúdos propostos para o ano letivo. De outra forma, eu tinha autonomia

para aplicar minha metodologia, com tanto que eu não deixasse lacunas em branco com relação aos tópicos gramaticais exigidos.

Destaco que não foi uma tarefa simples fazer com que todos os assuntos que eu precisava apresentar partissem da abordagem dos debates sociais, entretanto, tentei e admito que em algumas aulas eu precisei ministrar a aula de gramática de modo tradicional – regra pela regra- , pois eu não conseguia, em determinadas situações, encontrar outras possibilidades de trabalho.

Para finalizar esta seção, abaixo descrevo mais uma situação em que trabalhei aspectos gramaticais a partir da abordagem dos debates, ou melhor, nesse caso específico, o assunto foi trabalhado a partir dos desdobramentos dos debates. Em outras palavras, trabalhei produção textual de contos com o tema preconceito, que havia sido discutido em sala, e a partir deles, elementos conectores, como podemos observar no trecho abaixo:

Professora: Gente, vocês lembram que eu pedi para que vocês criassem um conto que estivesse relacionado a algum tipo de preconceito? Pois é, na semana passada eu não trouxe porque eu não tinha conseguido corrigir tudo. Mas hoje eu trouxe e selecionei alguns tópicos para discutirmos alguns pontos específicos.

Quadro 25: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019

Ao solicitar essa atividade, a ideia foi que eles resgatassem as vozes alheias acerca do tema preconceito, além de perceberem, por meio das próprias produções, a importância dos elementos conectores na construção do texto. Para isso, selecionei um dos textos deles, para que a atividade acontecesse de modo mais significativo.

Quando projetei o texto no quadro, o aluno autor reconheceu e ficou calado para ver, provavelmente, os comentários que os colegas e eu faria, talvez por receio. Inicialmente, a turma não sabia que o texto era de autoria de um deles, pois só revelei ao final da leitura, fato que os deixou surpresos, visto que não esperavam que a professora pudesse usar uma produção deles para dar aula. Percebi que essa metodologia, aparentemente simples, fez com eles se sentissem valorizados. Vejamos, então, a produção desse aluno a seguir:

O balão preto

Era numa vez um velho homem que vendia balões numa festa. Claro que o homem era um bom vendedor, porque deixou um balão vermelho saltar-se e elevar-se pro ar, atraindo uma multidão de crianças.

Estava ali um menino negro, que observava o vendedor e admirava os balões.

Depois de ter saltado o balão vermelho, o homem saltou o azul, depois um amarelo e por último um branco. Todos subiram até sumirem de vista. O menino olhava para todos com um olhar atento, que seguia cada um.

Porém, uma coisa o aborrecia: o homem não saltava o balão preto. Então se aproximou do vendedor e perguntou:

- Mas, se o senhor saltasse o balão preto, ele subiria tanto como os outros subiram?

O vendedor de balões sorriu compreensivamente para o menino, cortou a linha que segurava o balão preto e enquanto ele subia, disse:

- Não é a cor, filho, é o que está dentro dele que o faz subir.

Figura 6: Produção textual do aluno

Inicialmente, os alunos chamaram a atenção para a mensagem que o conto apresentava e fizeram relação com outras histórias que haviam lido/escutado em outro momento como podemos perceber no recorte que segue:

Aluno 13: Eita, professora, quando ele diz assim: “Não é a cor, é o que está dentro dele que o faz subir” parece muito com aquela frase do pequeno príncipe, né? Que todo mundo fala?

Aluno 7: Eita, é mesmo. Aquela do não sei o quê lá invisível, né? Tô ligado!

Aluno 13: O essencial é invisível aos olhos.

Quadro 26: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019

Com isso, mais uma vez, é possível perceber marcas de outras vozes nos discursos dos alunos. Além disso, eles ainda analisaram como a história foi construída, perceberam a metáfora na cor dos balões e recordaram algumas discussões já havíamos feito sobre o racismo. Reitero que falhei quando cortei a discussão para chamar a atenção para os elementos “Porque” e “porém” no texto, no entanto, por só ter praticamente uma aula semanal, eu não podia estender as discussões. Por isso, em determinado momento falei da seguinte maneira:

Professora: Galera, agora prestem atenção aqui. A expressão “Porém uma coisa o aborrecia”, dentro desse contexto ela transmite a ideia de quê? O que essa expressão significa para você?

Aluno 8: como assim, professora?

Professora: Assim, a expressão em si, dentro do texto, está nos dizendo o quê?

Aluno 8: Que o garoto estava aborrecido

Professora: e isso se contrapõe a algum fato?

Aluno 8: Sim, claro né, professora? Porque, tipo, ele tava de boa olhando os balões subirem, mas como o preto não subia ele tinha raiva.

Professora: Ah, então você tá me dizendo que o trecho me dá duas ideias contrárias. É isso?

Aluno 8: Sim, professora.

Professora: ok, e tem algum elemento que é responsável por expressar essa ideia aí nesse trecho?

Aluno 8: Hum.... o porém, professora?

Professora: Exatamente. E aí eu pergunto a vocês. Eu poderia substituir essa expressão por outra sem perder esse sentido de ideias contrárias que vocês me falaram aí?

Aluno 16: Sim... entretanto, contudo, todavia.

Aluno 19: Eita, ele falou os mais difíceis e não falou o mais fácil. O “mas”.

Professora: Isso mesmo, gente. Todos os que vocês falaram estão corretos.

Quadro 27: dados obtidos na aula do dia 14/08/2019

O recorte demonstra que os alunos já tinham algum conhecimento prévio sobre o assunto, fato que os ajudou apenas a amadurecer o que eles já sabiam. Além disso, eu não precisei ficar dando definições ou exemplificando em frases isoladas, eles, foram construindo coletivamente. Também fiz isso com outros elementos no texto, levando-os a perceber que um mesmo sentido pode ser expresso por elementos diferentes.

Ao final, apresentei os principais elementos conectores e seus respectivos significados, mas apenas para ampliar o repertório linguístico. Para esse assunto, eu também poderia ter utilizado jogos simples, como a batata quente, por exemplo, para ver qual equipe conseguiria o maior número de palavras com o mesmo sentido.

Por fim, encerro esta seção destacando a importância de se trabalhar de modo significativo. Reconheço que os elementos conectores são um assunto simples de ser trabalhado de forma contextualizada, no entanto, o modo como esse ou qualquer outro assunto é apresentado ao aluno pode aproximá-lo ou afastá-lo dos estudos da linguagem.

5. Entraves

Como mencionei anteriormente, eu ministrava aulas de gramática e literatura na turma. Durante todo o tempo, o meu desejo era que não houvesse uma cisão entre as duas disciplinas. No entanto, havia momentos em que eu não conseguia unir os dois. Algumas vezes, nos meus dias de cansaço, reconheço que trabalhei questões gramaticais de maneira tradicional, apresentando regras e exemplos de maneira isolada, mesmo sabendo que essa prática ia contra a visão de língua que defendo.

Todavia, sabemos que planejar uma aula pautada no dialogismo, como eu propus nesta pesquisa, demanda um pouco mais de tempo, pois o professor precisa pesquisar o texto, analisar e pensar nas possibilidades de abordagem em sala de aula, o que difere de uma aula puramente gramatical, em que as regras já “estão prontas”, e, dependendo do professor, basta que elas sejam escritas no quadro e reproduzidas pelos alunos.

Entretanto, é importante considerar que eu não tinha apenas uma turma, eu tinha 12 turmas, que, assim como a 2ª série, precisava de planejamento também. Eu precisava corrigir textos, preparar e corrigir provas, desenvolver alguns projetos com as turmas, preparar lista de exercícios, além de organizar a planilha de notas e frequência. Essas atribuições, que fazem parte da rotina de qualquer professor, também demandam tempo, e, eu, particularmente, depois de fazer tarefas como essas, reconheço que não tinha mais energia para pensar em uma aula, uma vez que isso era feito nos meus finais de semana, já que durante a semana, eu passava praticamente os 3 horários fora de casa. Esse cenário, que faz parte da vida de grande parte dos professores, dificulta a concretização da visão do professor reflexivo, como propõe Alarcão (2011).

Por fim, um outro entrave que decorreu desses fatores, foi a impossibilidade de fomentar em todas as aulas um debate com um tema diferente, visto que, além da necessidade do planejamento, como só tinha 2 horas de aula por semana com a turma, eu não podia me estender com determinadas discussões, já que eu também precisava cumprir a grade de conteúdos gramaticais e literários prevista no início do letivo.

6. Considerações finais

Com relação à proposta apresentada neste trabalho, considero importante explicitar uma sugestão de percurso metodológico. As aulas poderiam transcorrer da seguinte maneira: os debates, que poderiam ser motivados pelo professor ou poderiam ser trazidos pelo alunos e aproveitados pelo professor, seriam temas de discussões, para que os alunos tivessem a oportunidade de expor suas opiniões e concordar ou contrapor-las com as opiniões dos colegas. Essas discussões poderiam ainda ser a motivação para que o professor explorasse diferentes gêneros a partir de um mesmo tema, mantendo o aluno sempre como o sujeito ativo nesse processo. Como sugestão, o professor poderia propor aos alunos produção de entrevistas, debates, artigos de opinião, produção de músicas, etc.

Com relação à gramática, a qual tem sua importância relativa nas aulas de Língua Portuguesa, ela pode ser discutida após às produções textuais -orais ou escritas- sobre os temas. Nessa perspectiva, o professor poderia trabalhar questões gramaticais a partir das deficiências que o aluno apresentasse, ou seja, o trabalho se daria em razão das dificuldades dos alunos.

Essa proposta objetiva pensar em novos conhecimentos que vão ser construídos não apenas por meio daquilo que o aluno já sabe, mas também, a partir da reflexão do aluno sobre questões linguístico-discursivas a partir de um contexto concreto, isto é de produções orais ou escritas, de leituras, como afirma Zozzoli (1999). De outra forma, a proposta se baseia em conhecimentos reelaborados, os quais, se apresentam com mais facilidade se o professor trabalhar a partir de informações que já fazem parte da vivência do aluno.

Ressalto que a maneira como o professor concebe a língua influencia diretamente na maneira como ele vai ensinar. No caso da nossa proposta, seria o trabalho com o foco nos debates sociais, partindo da concepção de língua dialógica (bakhtiniana). Se pensássemos a língua apenas como instrumento de comunicação, ou como um sistema estruturado de signos, priorizaríamos certamente a questão estrutural, ou seja, atentaríamos para a análise sintática ou para a classificação das classes de palavras, por exemplo.

No entanto, na perspectiva em que me encontro quando se fala em signos, a ideia é tratar de significados ideológico. Em consonância a isso, reafirmo a importância da formação dos professores para que os docentes conciliem teoria e prática e reflitam

sobre as ações praticadas, pensando de que forma pode-se efetuar um ensino que de fato seja significativo para o aluno.

Ademais, como pontos relevantes desta pesquisa, destaco não só o fato de os debates sociais terem ajudado a mim, como professora, a perceber as compreensões responsivas dos alunos sobre os assuntos, mas também o fato de terem me levado a refletir sobre a importância da formação do professor para trabalhar com esses debates em sala de aula.

Evidencio que, observar a compreensão ativa dos alunos em relação a esses temas, me levou a pensar não somente na influência que a mídia exerce na sociedade, mas também na composição dos discursos dos adolescentes e suas dimensões argumentativas como sujeitos críticos: como eles expõem opiniões sobre determinados assuntos, como respondem às opiniões do outro. Foi uma reflexão que incitou discussões acerca das práticas discursivas envolvidas por marcas linguísticas, sociais e culturais e que ressaltaram a relevância desta pesquisa para o âmbito da Linguística Aplicada, a qual considera a língua dentro de um contexto de práticas sociais.

Além disso, pensar, também, nesses debates como uma proposta de aprendizagem significativa nas aulas de Língua Portuguesa permitiu aos alunos desconstruir a tradicional concepção de que aprender português é somente aprender regras do bem falar e do bem escrever e levou-os a compreender a língua dentro de uma perspectiva dialógica. Afinal, de algum modo, em maior ou menor grau, eles compreenderam a língua para além dos vestibulares, e das atividades de análise morfosintática, e eu, como professora/pesquisadora, constatei a importância da metodologia da auto-observação nas pesquisas em sala de aula.

Contar com a presença ética e os *feedbacks* de outros professores observadores durante o tempo de pesquisa, também é um ponto que vale a pena ser destacado, afinal, durante o cruzamento dos dados, os olhares outros me ajudaram a compreender algumas situações vivenciadas em sala de aula.

No que diz respeito às perguntas de pesquisa feitas inicialmente, sobre a identificação das mídias pelas quais os alunos têm acesso aos temas de debates sociais, percebi que, em sua maioria, é a internet. Já com relação aos temas de debates sociais, os alunos tinham mais interesse pelo futebol e, já enfatizo que foi por meio de questionamentos relacionados e ele que analisei como se dava a atitude responsiva ativa dos alunos frente a outros determinados assuntos, como o preconceito, por exemplo. No que se relaciona às possibilidades de inclusão desses temas nas aulas de Língua Portuguesa, observei, que, a depender do tema, as discussões são interessantes para os alunos e, que, a depender do tema, também, os alunos costumam debater por iniciativa própria, como no caso das questões relacionadas ao futebol, por exemplo. Quando as discussões foram introduzidas/incentivadas por mim, tentei relacioná-las ao máximo ao contexto de vivências dos alunos e concluí que é possível trabalhar questões gramaticais a partir desses debates, por meio de articulação entre conteúdo, discussão oral e produção textual.

Por fim, saliento que esta pesquisa poderia não se esgotar nas discussões que foram postas aqui, tendo em vista que outros pontos poderiam ter sido elencados e outras interpretações poderiam ter sido elucidadas. No entanto, para que o trabalho não ficasse exaustivo, fez-se necessário alguns recortes, os quais, no momento, já deram conta dos objetivos propostos inicialmente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época; 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BBC BRASIL. **Por que um 'jejum tecnológico' deveria estar entre suas resoluções de Ano Novo**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-46654944>> . Acesso em janeiro de 2019.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01/07/2019.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**. vol. 16, nº 002, p. 221-236, Universidade do Minho: Braga, 2003.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. Tradução: Leandro de Oliveira. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**. nº 7, 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: Bakhtin: outros conceitos-chave. Beth Brait, (org). 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

FRANÇA, I. R. R.; ZOZZOLI, R.M.D. **Marcas do internetês nas produções escritas dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem**. In: JUNIOR, Silvio Nunes da Silva; SILVA, Eliane Bezerra da. [orgs]. (RE)pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares. 1ª ed., Minas Gerais: VirtualBooks Editora, 2017.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GASPAROTTO, D.M; MENEGASSI,R.J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva (UFSC) online**, v.34,p. 948-973, 2016.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos:Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.
- GUARESCHI, P. A. e BIZ, O. **Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia.** 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. 120 p. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KAKUTANI, M. **A morte da verdade: notas sobre a mentira na era de Trump.** Tradução: André Czarnobai, Marcela Duarte. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2012.
- MANZINI, E.J.Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos –NEMO**.v. 4, nº. 2, p. 149- 171. Maringá,2012.
- MATTOS, C. L. G. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão das tendências no Brasil.** In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.) Etnografia e educação: conceitos e usos.p. 49-83. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A.(orgs). Etnografia e educação: conceitos e usos.p. 49-83. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MOITA LOPES, L. P.da.[org]. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOTTA-ROTH, D.. [org.]Gêneros, métodos, debates v.1, p. 152-183. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- NININ, M. O. G.A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica.**D.E.L.T.A**.v.2; nº 25,p. 347-400, 2009.
- NITZCHE, Vanessa. **Dialogando com a sociedade e os comportamentos ansiosos na contemporaneidade.** Santa Rosa, Julho de 2012. **Disponível em:** <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1042/Dialogando%20com%20a%20Sociedade%20e%20os%20Comportamentos%20Ansiosos%20na%20Contemporaneidade.pdf?sequence=1>. Acesso em julho de 2019.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: _____. RODRIGUES, R. H.;

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: Natureza e construção do conhecimento docente**. *Revista Brasileira de Educação*. v.12. nº.34, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção Oral E Gramática No Ensino De Língua Portuguesa: Por Uma Sala De Aula Reflexiva**. In: Osório, P; Leurquin, E; Coelho, M. C. (Org.). *Lugar da gramática na aula de português*. 1ª ed. v. 1, p. 249-275. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

SILVA, F. R.; OLIVEIRA, M. A.; GRACÍA BARANDELA, A. M.. **Ensino e aprendizagem da língua espanhola: caminhos e desafios no emprego do texto literário**. In: **Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas: caminhos para o debate**. v.1, p.135-148. Pará de Minas: Virtual Books, 2017.

SUASSUNA, L.. **Ensino de Língua Portuguesa : uma abordagem programática**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1999.

TAVARES, R. R.. **A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação**. In: _____. LEFFA, V. J. (org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROLL. Dicionário online significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/troll/>> acesso em janeiro de 2019.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. **Gênero, genericidade e ensino**. In: *Sala de aula e questões contemporâneas*. ZOZZOLI, R. M.D.; SOUTO MAIOR, R.. [orgs.]. Maceió: EDUFAL, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. **Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa**. In: *Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. [orgs.]. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

ZOZZOLI, R. M. D. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem**. *Bakhtiniana*. São Paulo, p. 253-269, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A

Cronograma:

Atividades	2017	2017	2018	2018	2019
	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre
Leituras para fundamentação teórica	X	X	X	X	
Elaboração das perguntas da entrevista	X	X			
Observação, levantamento de dados em aulas de Língua Portuguesa		X	X	X	
Seleção de dados		X	X	X	
Análise dos dados selecionados		X	X	X	
Elaboração da dissertação	X	X	X	X	X
Qualificação					X
Revisão do texto produzido a partir das contribuições da banca de qualificação					X
Entrega da dissertação					X
Defesa					X

Apêndice B:

Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

- () Telejornais
() Jornal impresso
() Rádios
() Internet. Sites ou redes sociais? _____
() Outros. Quais? _____

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

- () Política
() Educação
() Esportes
() Violência
() Apresentações culturais, shows
() Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
() Outros. Se sim, quais? _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de Língua Portuguesa ?

- () sim
() não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

b. Como você queria que fossem essas discussões?

c. Caso sua resposta seja não, justifique.

Apêndice C:

Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

- Telejornais
- Jornal impresso
- Rádios
- Internet. Sites ou redes sociais? _____
- Outros. Quais? _____

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

- Política
- Educação
- Esportes
- Violência
- Apresentações culturais, shows
- Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
- Outros. Se sim, quais? _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

através de diálogos com amigos e
família

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de língua portuguesa?

- sim
- não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

b. Como você queria que fossem essas discussões?

c. Caso sua resposta seja não, justifique

acho que seria mais ideal para outra matéria

Apêndice D:

Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

- Telejornais
 Jornal impresso
 Rádios
 Internet. Sites ou redes sociais? Sites
 Outros. Quais? _____

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

- Política
 Educação
 Esportes
 Violência
 Apresentações culturais, shows
 Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
 Outros. Se sim, quais? _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

Com meus familiares

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de língua portuguesa?

- sim
 não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

b. Como você queria que fossem essas discussões?

c. Caso sua resposta seja não, justifique

acho que ^{de cultura} deveriam ser feitas na língua portuguesa

Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

Telejornais

Jornal impresso

Rádios

Internet. Sites ou redes sociais? _____

Outros. Quais? Seções que integram com o ambiente mantendo os alunos a estudar mais!

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

Política

Educação

Esportes

Violência

Apresentações culturais, shows

Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____

Outros. Se sim, quais? _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

com a família

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de língua portuguesa?

sim

não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

b. Como você queria que fossem essas discussões?

c. Caso sua resposta seja não, justifique

não, pois a mídia não fala muito a verdade.

Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

- Telejornais
- Jornal impresso
- Rádios
- Internet. Sites ou redes sociais? _____
- Outros. Quais? _____

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

- Política
- Educação
- Esportes
- Violência
- Apresentações culturais, shows
- Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____
- Outros. Se sim, quais? séries _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

Amigos _____

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de língua portuguesa?

- sim
- não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

b. Como você queria que fossem essas discussões?

c. Caso sua resposta seja não, justifique

Para evitar briga _____

Apêndice G:



Questionário

1. Por qual/quais mídia(s) você costuma ficar informado?

Telejornais

Jornal impresso

Rádios

Internet. Sites ou redes sociais? Whatsapp / Instagram

Outros. Quais? _____

2. Com relação aos assuntos que circulam nas mídias, quais são os temas que mais interessam a você?

Política

Educação

Esportes

Violência

Apresentações culturais, shows

Problemáticas sociais. Se sim, quais? _____

Outros. Se sim, quais? _____

3. Com quem você costuma discutir os temas que vê na mídia?

Com meus familiares (chineses), amigos

4. Você gostaria que os temas que são discutidos na mídia fossem debatidos nas aulas de língua portuguesa?

sim

não

Caso sua resposta seja sim, explique:

a. Quais seriam os temas que você teria interesse em discutir?

Esportes

b. Como você queria que fossem essas discussões?

Interessantes

c. Caso sua resposta seja não, justifique

Apêndice H:

Perguntas da entrevista final feita com os alunos voluntários

- 1. Quais foram as suas impressões sobre as aulas?**
- 2. O que achou sobre os temas abordados?**
- 3. O que achou dos debates feitos em sala?**
- 4. Com relação às leituras que foram feitas, qual a sua opinião?**
- 5. Cite os pontos positivos e negativos relacionados às aulas.**

ANEXOS

Anexo A:

Jornal francês ironiza lesão de Neymar em charge

Diário 'L'Équipe' fez piada com o objetivo do jogador de conquistar a Liga dos Campeões pelo PSG. Neymar está no Brasil, onde será operado



O jornal esportivo francês *L'Équipe* ironizou a lesão sofrida por [Neymar](#), que praticamente o tirou de todo o restante da temporada do **Paris Saint-Germain** – nesta quinta-feira, o jogador chegou ao Brasil para operar e o médico da seleção brasileira, Rodrigo Lasmar disse que a [recuperação pode durar até três meses](#). A famosa publicação publicou uma charge em que Neymar aparece na cama de um hospital e recebe a pergunta: “E então Neymar, como será a [Liga dos Campeões](#) para o PSG este ano?”. O jogador lesionado responde com o pé, exibindo o dedo médio em sinal de revolta.

O jogador mais caro da história (222 milhões de euros) trocou o Barcelona pelo PSG nesta temporada com o objetivo de conquistar o primeiro título do PSG na maior competição europeia e, assim, se credenciar ainda mais na disputa pela Bola de Ouro e pelo prêmio de melhor do mundo da Fifa. Sem Neymar, o PSG precisará reverter uma desvantagem grande contra o Real Madrid, no jogo de volta das oitavas de final, na próxima terça-feira. O maior campeão da Champions venceu em Madri por 3 a 1.

Mesmo que o PSG consiga reverter o resultado e seguir na Liga dos Campeões, Neymar, seguindo o prazo de dois meses e meio a três meses de recuperação, só poderia estar de volta na decisão do torneio, marcada para 26 de maio, em Kiev, na Ucrânia. O jogador será operado no sábado pela manhã, em Belo Horizonte, para corrigir a fratura incompleta no quinto metatarso, sofrida em partida contra o Olympique de Marselha.

Veja (01/03/18)

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/placar/jornal-frances-ironiza-lesao-de-neymar-em-charge/>.

Anexo B:

SOMOS TODOS MACACOS

Qualquer manifestação que diminua o impacto de atitudes racistas deve ser incentivada. Conte comigo, Neymar

Num primeiro momento, não tive muita certeza se tinha gostado ou não da campanha lançada por Neymar e que tomou conta da internet no último domingo. “Somos todos macacos” foi a resposta do jogador mais famoso do Brasil às atitudes racistas que ele mesmo e muitos outros atletas têm sofrido em estádios pelo mundo afora. A campanha de agora foi motivada pela banana atirada em Daniel Alves quando ele se preparava para bater um escanteio no jogo entre Villarreal e Barcelona.

Comecei a desconfiar da campanha logo que a foto de Neymar, segurando uma banana descascada, ao lado de seu filho, Davi Lucca, segurando um bananão de pelúcia, chegou ao meu computador. Foi tudo rápido demais, a foto era bonita demais, espontaneidade zero. Parecia coisa de agência de publicidade. E era. Neymar e a agência aguardavam apenas o momento oportuno de lançar a campanha. O inesperado comportamento de Daniel Alves comendo a banana que lhe foi jogada acionou Neymar& Cia.

A atitude de Daniel Alves é a novidade dessa história. Jogadores agredidos por atos de racismo costumam ter dois tipos de comportamento. O primeiro é uma fingida indiferença seguida de um desabafo choroso. O segundo é o revide agressivo. Daniel Alves inaugurou um terceiro tipo: o bom humor. Diante da banana jogada, ele pegou a fruta, descascou e comeu. O comportamento de Daniel Alves ganha mais força quando se percebe, pelas declarações que deu após o jogo, que ele não tinha intenção de iniciar movimento algum. Só queria rir dos racistas. “Tem que ser assim. Não vamos mudar”, disse ele, sem esperança de qualquer transformação nas frequentes atitudes preconceituosas por parte do público do futebol. “Há 11 anos convivo com a mesma coisa na Espanha. Temos que rir desses retardados.”

Impliquei mais um pouquinho com a campanha do Neymar quando vi que até a presidente Dilma aproveitou para tirar uma casquinha (alguém ainda sabe o que significa tirar uma casquinha?). É ótimo que Dilma exponha seu pensamento antirracista. O problema é o estilo. O primeiro tuíte de Dilma sobre o assunto é claro: “Neymar lançou a campanha Somos Todos Macacos para mostrar que temos todos a mesma origem”. É mesmo, Pedro Bó? Se a Dilma não nos explicasse, como iríamos aderir? A presidente já havia pisado na bola em tuíte anterior: “Diante de uma atitude que infelizmente tem se tornado comum nos estádios, Daniel Alves teve atitude”. Deixa eu ver se entendi: Daniel Alves teve atitude diante de uma atitude? Ah... o estilo da Dilma é sempre surpreendente.

Só perdi toda a minha resistência à campanha do Neymar quando vi ontem a primeira página aqui do GLOBO. Todas aquelas fotos das celebridades que aderiram à campanha antirracista expõem-se de forma, às vezes, ridícula ao lado de uma banana diziam que o assunto é mais sério do que uma simples pose gaiata na internet pode indicar. A sugestão levemente erótica da banana de Luciano Huck e Angélica, a banana nanica de Luan Santana, a banana explícita de Fred... são muitos os tipos de banana e muitas as formas de preconceito. Qualquer manifestação que diminua o impacto de atitudes racistas deve ser incentivada. Conte comigo, Neymar. Somos todos macacos [...].

DIÁRIOS DE CAMPO

Diários de campo dos professores que acompanharam as aulas. Saliento, que nestes anexos estão, apenas, os diários, que serviram de base para as análises dos dados.

ANEXO C DIÁRIO 1

Aula do dia 19. 03. 18

Professor-observador: Jorge

Turma do 2º ano D

- Turma agitada → pós educação- física;
- Turma participativa, interage com a professora;
- Tema escolhido : Esporte;
- Deixa claro o objetivo da aula para o aluno;
- Material de aula: texto de apoio → leitura pelos alunos;
- Após a leitura → levantamento dos conhecimentos prévios (AUSUBEL);
- O texto permitiu levantar críticas ao meio social;
- A discussão permitiu a construção de argumentos críticos;
- A turma participa de forma efetiva, entretanto a professora deveria indagar quem estava calado;
- A sala poderia ter sido organizada em semicírculo para tentar amenizar a inquietação dos alunos que sentam ao fundo e para amenizar os conflitos durante a discussão.
- A professora conduzia o debate com outras perguntas e nunca com a resposta pronta;
- Sinto falta da participação da deficiente auditiva. Qual a opinião dela? Ela está inclusa ou integrada?;
- A discussão toma grandes proporções;
- A discussão foi feita a partir das perguntas que iam aparecendo. Levar algumas perguntas pré-existentes facilitaria?;
- Durante a aula o objetivo da proposta é lembrado para não fugir;
- A atividade é passada para desenvolver a argumentação;
- Como a proposta é nova, ensinar por meio do texto o aluno pensa que está “interpretando” e não “aprendendo” gramática. Por isso que se dispersam, pois estão acostumados com a gramática no quadro;
- Sugestão: no verso do texto colocar perguntas motivadoras “que tipo de verbo?” “Qual a oração”?
- A professora, à medida que fosse fazendo as observações pediria para eles irem marcando, circulando → colocar o aluno como o responsável pela aprendizagem, um ser ativo. Não apenas citar, comentar. Risco de fragmentação;

- Poderia perguntar o que acharam da metodologia utilizada para conhecer a visão do aluno e moldar de acordo com a necessidade da turma.

ANEXO D

DIÁRIO 2:

Aula do dia 26. 03. 18

Professora-observadora: Susana

Turma do 2º ano D

- A aula teve início às 2h da tarde.
- Ao entrar na sala junto com a professora, ela já me explica que a turma é composta majoritariamente por alunos e apenas 2 alunas. Uma dessas alunas é surda e por isso recebe o auxílio de uma intérprete de libras para o trabalho em sala. Nesse intervalo, sento-me ao fundo da sala e a professora ao iniciar sua organização pede para os alunos também organizarem as carteiras.
- Na sequência, após a apresentação feita a meu respeito para os alunos, a professora retoma a discussão com os alunos em sala acerca da notícia, amplamente divulgada na mídia, da cirurgia do pé do Neymar. Ela ainda relembra os alunos sobre a necessidade da entrega de um artigo de opinião que cada um deles deverão produzir. Nesse momento, quando algumas perguntas foram levantadas pela docente para fomentar a discussão, os alunos se revezam para expressarem suas distintas opiniões. Sendo que nesse processo, ocorria paralelamente a mediação dos turnos de fala dos alunos pela docente. Buscando ir além dessa discussão inicial, a professora distribui em sala um segundo texto, um artigo de opinião intitulado “Somo todos macacos”, para uma leitura em voz alta, compartilhada pela turma.
- Ao término dessa leitura, a professora levanta duas questões, 1. O que os alunos achavam da situação de preconceito descrita nesse texto e 2. Qual a opinião deles acerca do posicionamento defendido pelo articulista. Essas duas questões mobilizam o diálogo acerca da temática envolvendo atitudes preconceituosas pela turma. E nesse mobilizar das distintas opiniões, na tentativa de entender as motivações que fazem com que o negro sofra preconceito na nossa sociedade, são expostos e retomados oralmente pelos alunos questões/temáticas como a desigualdade social na construção do Brasil, as cotas, a disseminação de representações preconceituosa na mídia, a exemplo das propagandas, novelas etc.

- Para concluir esse momento, a professora pede que os alunos possam pesquisar para próximas aulas outras situações envolvendo o preconceito, sem que necessariamente tenham relação direta com o universo do esporte ou com a figura de Neymar. E na sequência, no andamento da aula, a professora aborda questões relativas ao ensino gramatical trabalhando, por exemplo, com os advérbios e as formas de alguns verbos, que os alunos apresentaram dificuldades em suas redações. Como recurso para poder auxiliar os alunos com esse conteúdo gramatical, ao final, a professora apresenta, cantando, uma paródia elaborada por ela para a fixação desse conteúdo. A aula termina às 3h da tarde.
- Chama atenção no desenvolvimento da primeira parte da aula, o interesse e a participação demonstrando pelos alunos na discussão acerca da temática levantada, a partir do texto discutido, em sala. O espaço de diálogo instaurado em sala de aula com a discussão do texto “Somos todos macacos” se mostrou propício para a retomada dos discursos que circulam na sociedade e que foram recuperados pelos alunos com a mediação da professora. Contudo, o trabalho que foi iniciado com esse texto poderia ter sido pouco mais explorado ou ter recebido continuidade pela docente; seja para auxiliar os alunos na elaboração do seu próprio artigo de opinião, abordando nesse texto elementos como o emprego dos argumentos e outros recursos presentes nesse gênero; uma vez que, segundo a professora, não houve um trabalho anterior que preparasse a turma para essa produção, seja para abordar o conteúdo gramatical explorado a partir do próprio texto, considerando uma perspectiva de prática docente que possa articular o trabalho com o texto paralelamente com o trabalho com a gramática. Desse modo, notou-se certa ruptura no trabalho que foi iniciado com a discussão em sala e o segundo momento com a exposição do conteúdo gramatical realizada.

ANEXO E
DIÁRIO 3
Aula do dia 16. 04. 18
Professora-observadora: Susana
Turma do 2º ano D

Atividades:

1. Continuidade da discussão da aula anterior acerca do preconceito e os seus diferentes tipos. A professora trabalhou com a música “Racismo é burrice” (um rap do cantor Gabriel, o pensador).
2. Início do trabalho com o conteúdo dos períodos coordenados

Pontos positivos:

1. Organização da turma para a realização da atividade em sala: Antes desse momento de trabalho com a letra propriamente, ela iniciou a aula pedindo para a turma se organizar em semicírculo
2. Articulação do tema (Preconceito) no seu contexto mais amplo com a realidade particular dentro da sala de aula que também se relaciona com o preconceito: nesse momento, a professora traz para o diálogo em sala a questão do preconceito com a pessoa que tem deficiência e Cecília, uma aluna surda, é convidada a opinar acerca da sua experiência em situações de preconceito vivenciadas por ela. A aluna conta com o apoio da intérprete para a expressão de sua fala.
3. Estabelecimento de diálogo com a turma a partir da atividade: na sequência da aula, a professora trabalha a discussão da letra da música e os alunos participam se posicionando acerca das perguntas por ela levantadas.
4. Trabalho indutivo com conteúdos como a pontuação e a formação dos períodos a partir da reescrita coletiva do texto: terminada esse momento de discussão, a professora pergunta aos alunos como ficaria um dos versos da música escrito em prosa. A turma se

mobiliza para responder à pergunta. Dois alunos vão para o notebook para digitar o texto enquanto os demais se alternam nessa espécie de reescrita colaborativa. Ao longo dessa atividade os alunos se questionam acerca do emprego da pontuação nessa escrita. Pontos negativos:

1. Não participação ou desinteresse pela atividade por parte de alguns alunos da turma: a professora precisou chamar a atenção de alguns alunos que respondiam atividades do livro de espanhol na aula.
2. Não conclusão da atividade nesta aula: a professora não conseguiu finalizar a atividade por conta de um problema no notebook, mas solicitou que os alunos trouxessem a letra da música para dar continuidade a ela na próxima aula.