



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE ETNODIVERSIDADE
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

GISLANE VALE STEILMMANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NA ESCOLA
DO CAMPO: DA REPETIÇÃO À INOVAÇÃO**

GISLANE VALE STEILMMANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NA ESCOLA
DO CAMPO: DA REPETIÇÃO À INOVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação do Campo, da Universidade
Federal do Pará/Campus de Altamira.

Orientadora: Prof. MSc. Alcione Sousa
Meneses

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S818p Steilmmann, Gislane Vale
 Práticas pedagógicas e inovações metodológicas na escola do
 campo: da repetição à inovação / Gislane Vale Steilmmann. — 2019.
 (II, 30) f.

 Orientador(a): Prof^ª. MSc. Alcione Sousa Meneses
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - 3, Campus
 Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira,
 2019.

 1. Língua Portuguesa. 2. Ensino tradicional. 3. Práticas
 docentes inovadoras. I. Título.

CDD 371

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto de estudo as práticas pedagógicas no ensino de linguagem desenvolvidas na escola do campo. Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades de pesquisa e intervenção educativa vividas quando da realização dos Tempos Comunidade e dos Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará. O objetivo deste artigo é refletir sobre experiência com práticas docentes inovadoras focadas na realidade camponesa, no 9º ano da Escola MEC SEDUC, Km 200^a, Placas, Pará, enquanto possibilidade de superação do ensino tradicional. Dentro desse processo de reflexão, analisei as práticas docentes, especialmente na área de linguagem, consideradas tradicionais e apontei possibilidades de experiências de ensino inovadoras. Consiste, então, em uma pesquisa qualitativa e descritiva, na qual utilizei entrevistas com estudantes e docentes e apresentamos relatos de ensino, tentei orientar a partir da perspectiva da sociolinguística.

Palavras chave: Ensino tradicional. Língua Portuguesa. Práticas docentes inovadoras.

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetiva realizar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas em linguagem desenvolvidas na escola do campo. Apresentarei aqui um estudo realizado na disciplina de Língua Portuguesa baseado nos resultados das atividades dos Tempos Comunidades (TCs)¹ do curso de Licenciatura em Educação do Campo, considerando minhas observações nas escolas de educação básica, minhas intervenções pedagógicas, além de entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos nas experiências de escolarização aqui estudadas.

Trata-se de um relato de experiência acerca das atividades de pesquisa e docência nos estágios docentes realizados no Curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pará, Polo de Placas. Essa pesquisa de intervenção educativa foi desenvolvida na escola MEC/SEDUC KM 200-A, no município de Placas-PA, Comunidade Nossa Senhora Aparecida (Lote 10), Escola Polo² que atende 08 Escolas Anexas³. Os alunos são de realidade camponesa, os quais enfrentam inúmeras dificuldades para chegar à escola, tendo em vista que as políticas educacionais não se aproximam do ideal de educação de qualidade para o campo, quando muitos chegam ao campo.

Verificando a realidade do ambiente escolar no campo percebe-se que não se aproxima do conceito de Educação do Campo, a partir do que nos apresentam Arroyo, Caldart e Molina, quando afirmam que:

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

¹ O Tempo Comunidade faz parte da Alternância Pedagógica, estratégia metodológica adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Altamira/UFPA, e tem como objetivo realizar a inserção do educando/a no seu espaço (comunidade) e movimento no qual atua, onde desenvolve atividades complementares às disciplinas e atividades orientadas pelo curso.

² Escola que “responde” institucionalmente e burocraticamente por outras escolas de menor porte que se encontram localizadas nas vicinais mais distantes da cidade. Naquelas escolas é onde a coordenação se encontra e mantém a documentação referente aos alunos, docentes das escolas anexas.

³ Escola que funciona em determinada comunidade, mas que é coordenada, do ponto de vista formal, pela Escola Polo.

A Educação do Campo se compromete com a realidade dos alunos e de quem habita o campo em suas várias expressões, desta maneira busca os conteúdos que possibilitarão aquela comunidade entender sua realidade, que seus sujeitos se vejam como dignos de direitos e assim possam lutar por melhorias e pela permanência no campo. Por isso que o professor do campo precisa conhecer os alunos, como vivem, para então, em sua prática docente, possibilitar lhes uma aprendizagem significativa que seja realmente a “Educação do Campo”, superando o paradigma da “Educação no campo”. Pois, ensinar os conteúdos que não condizem com a vivência dos camponeses, na verdade e só os encher de informações distantes que, ao passar dos anos, na escola não terão significância.

Chegar na sala e usar elementos do meio urbano não vai colaborar para que os alunos consigam a partir do que aprenderam fazerem uso nas suas localidades; como um bom educador deve-se trabalhar de maneira que estudantes aprendam o conteúdo do currículo, mas adaptados ao meio em que vivem. Valorizar a sua história o trabalho e o conhecimento camponês, assim a escola estará colaborando para que os camponeses sejam agentes de mudanças, que lutem e busquem melhorias. Verifiquemos o que diz em Arroyo, Caldart e Molina em relação a escola e a vivência camponesa:

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a expressão cultural onde está inserida (ARROYO; CALDART; MOLINA.1998, p. 162).

Nas pesquisas dos Tempos Comunidade e nos Estágios Supervisionados ou Estágios Docentes, me deparei com uma realidade de sala de aula e com formas de pensar o ensino da área de linguagem e a educação como um todo, que me despertaram curiosidade e vontade de analisar melhor, sobretudo o desejo de contribuir para provocar mudanças. Esta inquietação tornou-se assim meu objeto estudo no TCC.

Desta maneira decidi o tema do meu estudo, pesquisando as práticas pedagógicas, os métodos utilizados por docentes da área de linguagem e possibilidades de fazer diferente tendo em vista possibilidades de ensino e concepção de linguagem mais democráticos e includentes, pois causou-me indignação a forma como eram conduzidas as aulas de Língua Portuguesa nas escolas onde realizei as pesquisas dos meus Tempos Comunidade.

Assim, me propus a estudar estas práticas docentes observadas, bem como as por mim desenvolvidas, analisando-as a partir dos dados que coletei e do referencial teórico adquirido no curso de Educação do Campo.

O que leva os docentes a terem ainda uma concepção de ensino de Linguagem presa à gramática normativa, à repetição? É possível no contexto educacional precarizado que se tem no campo, ensinar os conteúdos e desenvolver habilidades da área de Linguagem de forma criativa, democrática, possibilitando o letramento escolar e social? Estas foram algumas das questões centrais que conduziram a construção desta pesquisa.

O objetivo geral é refletir sobre uma experiência com práticas docentes inovadoras focadas na realidade camponesa, no 9º ano da Escola MEC SEDUC, Km 200ª, Placas, Pará, enquanto possibilidade de superação do ensino tradicional. Os objetivos específicos foram: a- Refletir sobre as práticas docentes, especialmente na área de linguagem, consideradas tradicionais; b- Descrever e refletir sobre possibilidades de experiências de ensino inovadoras desenvolvidas durante os estágios curriculares do Curso de Educação do Campo.

O presente trabalho é uma pesquisa descritiva, pois apresenta relatos de trabalhos realizados em salas de aula, além de trazer resultados das intervenções pedagógicas realizadas nos Estágios Docentes onde eu pude, além de descrever, relacionar diferentes pontos de vista sobre práticas pedagógicas.

Em relação ao relato da experiência e pesquisa qualitativa, destaco o envolvimento direto com o meu objeto de estudo e o vínculo relacional. Vejamos o que define Godoy sobre esta forma de pesquisa:

A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nesta abordagem valorizasse o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995, p 62).

Apresento atividades metodológicas, aspectos significativos da relação professor-alunos (dentre outros aspectos que caracterizam o ensino escolar) realizadas em sala nos meus períodos de Estágios Docentes, bem como analiso os métodos e demais aspectos do ensino posto em curso pelos docentes observados e entrevistados.

A perspectiva qualitativa faz-se presente tendo em vista que me propus a estudar e analisar as atitudes dos docentes, suas representações; procurei conhecer melhor a relação com os discentes, os resultados dos métodos didáticos utilizados por mim e o que pensam os

estudantes sobre as atividades desenvolvidas, seus aprendizados e o meu envolvimento com os mesmos. Como melhor explica Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Esta pesquisa teve diferentes fontes de dados, além dos meus relatórios dos Tempos Comunidade e Estágios Docentes, fiz entrevistas com alunos e professores da Comunidade Nossa Senhora Aparecida na Escola MEC/ SEDUC KM 200-A; apliquei questionários a fim de que os alunos fizessem uma análise do meu desempenho e as atividades que desenvolvi, de posse destes dados pude realizar comparação dos métodos usados por mim e outros professores e suas repercussões. Realizei a entrevista com os alunos do ensino fundamental maior, mais especificamente com os do nono ano, nos meus períodos de estágio, eles responderam perguntas sobre a maneira como conduzia a aula e o que eles conseguiram aprender, de que maneira eu fiz minhas atividades, se houve resultado nos métodos utilizados para que eles conseguissem entender e realizar as atividades que lhe foram propostas.

Acredito que é possível ‘ensinar para vida’, mais que para ‘passar de ano’, entretanto, existem docentes que restringem-se ao que nomeio de conhecimento para “encher cabeça⁴”; contrária a esta perspectiva tradicional de ensino, meu objetivo ao estagiar era desenvolver um trabalho para que o alunado não fosse apenas considerado como número para levantar o índice estatístico do município de ingressantes e concluintes.

Considero necessário conhecer os estudantes, as dificuldades que eles enfrentam, desenvolver atividades em que todos aprendem e refletem sobre o mundo e debatermos assuntos cotidiano, para daí chegarmos a uma síntese mais elaborada sobre os conteúdos trabalhados e ao desenvolvimento de habilidades necessárias à vida a partir das ferramentas que a área da Linguagem pode possibilitar. Dessa maneira busquei colaborar para que se expressem de forma correspondente perante o público, críticos e reflexivos diante de diversas situações tornando-os assim indivíduos mais comunicativos com direito ao uso da linguagem

⁴ Utilizo essa expressão para me referir ao conteudismo que marca as práticas docentes tradicionais; conteúdos sem conexão entre as informações assimiladas, sem reelaboração criativa das mesmas pelos estudantes, transformando-as em conhecimento de habilidades.

formal escrita ou falada. Pois, a realidade dos alunos da escola na qual eu estagiei se apresenta com grande deficiência quanto à comunicação.

O trabalho se organiza a partir da seguinte linha de desenvolvimento: uma explanação sobre as práticas pedagógicas, inovação metodológicas na escola, em seguida caracterizo as práticas tradicionais e as práticas inovadoras e as analiso a partir dos estágios.

Para dialogar diretamente com o que aprendi no curso de Educação do Campo, refleti sobre a concepção de ensino e aprendizagem, como cada docente atua, se é realmente significativo aos alunos, analiso algumas experiências dos estágios supervisionado as quais acredito que tiveram um efeito positivo na aprendizagem, esta que vai além de conceitos (notas), mas como conhecimento adquirido para vida.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A ABORDAGEM NORMATIVA “GRAMATIQUEIRA”

Ao fazer a observação no período de estágio, consegui encontrar o meu objeto de estudo, algo que me despertou atenção; busquei refletir o porquê de as aulas de língua portuguesa se resumirem a quadros escritos, onde os alunos eram copistas, um amontoado de regra de gramáticas aplicadas no quadro e no caderno sem que os alunos ao menos analisassem ou refletissem, conteúdos que, soltos daquela maneira, jamais colaborariam na vida dos alunos.

Me questionei então sobre a concepção de ensino do docente, pois ao desenvolver aquelas atividades ele acreditava que seus alunos estavam conseguindo atingir uma aprendizagem significativa, para melhor exemplificar o método utilizado usei minhas lembranças de aluna do ensino fundamental maior, período no qual fui aluna deste mesmo professor que observei nas pesquisas de Tempo Comunidade, e os métodos utilizados naquele tempo se repetiam da mesma maneira como um ciclo. Por vários momentos me vi em sala como aluna, a partir de uma breve reflexão sobre ausência de mudanças e atualização, estava há anos ensinando daquela maneira focada num quadro em cópias, não percebi dinamismo e nem contextualização em suas metodologias.

A maneira como a disciplina Português ou Língua Portuguesa chegou ao Brasil contribuiu para a realidade vivida hoje pelos professores, as escolhas feitas naquela época sobre o que ensinar e porque ensinar diz muito sobre o que ainda é adotado às vezes como “único” conteúdo em sala de aula que os alunos devem aprender ao frequentarem as aulas de Língua Portuguesa. É preciso conhecer a história que temos a partir do porquê ensinar a gramática e suas normas, como tudo isso colaborou para com uma parte do que compõe a atual disciplina de português. Notemos alguns recortes de Soares:

Os que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império. Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira) (SOARES, 2002, p.157).

Ainda segundo Soares, quando a Língua Portuguesa entra no currículo escolar, traz consigo a concepção de que apenas uma forma de sua expressão existia: o português usado pelas elites escolarizadas e aprendido nos manuais de gramática. Esta origem certamente conforma a concepção de língua assumida em uma estrutura institucional de ensino já

tradicional, centrada na figura do professor e do saber formal.

Os relatos sobre o que era exigido pelo docente pesquisado, bem como a observação de suas aulas, dão conta de demonstrar essas características ainda hoje presentes nas escolas, mesmo as do campo onde se tem a predominância da língua oralizada enquanto prática cultural. Este fato contrasta com a gramática enquanto única estratégia ou abordagem para o ensino da Língua Portuguesa. Os estudantes além de lerem e escreverem, tinham de aprender a gramática por ela mesma, sem conexão com os seus usos na escrita, nem as diversas formas de expressão da língua, inclusive as formas populares em que a mesma se apresenta.

Podemos levantar questões a partir da história para responder por que professores fazem a escolha de darem aulas ‘gramatigueiras’, logo temos na história de nossa língua um percurso que esse objeto de estudo percorreu e é possível dizer que por muitos foi internalizada como a melhor ou única maneira de ensinar o português

Alguns anos antes da reforma pombalina, em 1746, havia Luiz Antônio Verney publicado seu *O Verdadeiro Método de Estudar*, em que, propondo para a educação portuguesa um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, então ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser "componente curricular", como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de "componente curricular". (SOARES, 2002, p.160-161).

Ao perpassarmos pela história da língua poderemos então fazermos apontamentos que colaboraram para entender a opção de alguns docentes e de onde vêm suas escolhas e metodologias utilizados, histórica e culturalmente foi internalizado na disciplina Língua Portuguesa a gramática. Este ranço histórico ou concepção de linguagem, ainda permeia grande parte dos cursos de ensino superior que formam os docentes.

Ao buscar informações sobre a formação do docente pesquisado, constatei que é licenciado em letras - língua portuguesa e literatura brasileira. Me questiono então sobre como foram seus anos de formação? Quais as metodologias lhe foram ensinadas através das práticas docentes dos professores universitários para que ele viesse a adotar essa postura baseada na gramática? Como suas reaplicações de ensino se tornaram tradicionais? Temos então outro ponto que pode ser apontado: como as universidades estão nos ensinando a trabalhar, pois somos conhecedores que não somos somente o que aprendemos no campo formal; há uma parte significativa do ser e do saber docente que se aprende pelo conjunto de valores, sentidos e práticas vividos como plano informal, como um currículo oculto (SILVA, 1999).

O método aplicado ali nas salas do nono ano era desmotivador, não buscava criatividade e motivar os discentes, não possibilitava aos alunos pensarem sobre determinado assunto, na verdade parecia um conteúdo solto sem aprofundamento com a vivência do alunado, não houve momento de aproximação da realidade da sala com o mundo, sem se saber, talvez, com qual objetivo estava acontecendo aquela aula. Apenas seres sentados e exaustos daquilo, pois, segundo os estudantes entrevistados, sempre acontecia da mesma maneira ao invés de associar métodos que possibilitassem à reflexão do mundo para que os alunos começassem a pensar e refletir.

Apresento aqui depoimentos dos alunos que refletiram sobre como eram as aulas, o que mais os incomodava, quais os métodos utilizados pelo docente. Constrangimentos e limites nas metodologias adotadas, dão conta de explicar o porquê de um certo sentimento ou lugar de “oprimidos” dos alunos (como define Paulo Freire), pois a prática docente era presa ao quadro sem muitos diálogos.

O professor não explica claramente, sua aula não tem muito diálogo, não conseguimos ter uma aproximação com ele, e também não se importa muito com o aprendizado (Aluno B de, 15 anos, estudante do 9º ano).

Ele não olha individualmente para os alunos como a senhora fez com a gente, para que quanto mais explica mais difícil para nós entendermos, passa muito dever no quadro e nos faz copiar sendo que às vezes não sabemos para que aprender aquilo (Aluno C, 15 anos, estudante do 9º ano).

Então, a partir dos dados da observação e da entrevista cheguei ao ponto crucial que são as práticas tradicionais as mobilizadoras das aulas de Língua Portuguesa; o professor desmotivado e imbuído de concepções atrasadas de ensino e de linguagem e alunos desinteressados, esperando apenas o momento da aula acabar, estavam ali simplesmente para “cumprir tabela”. Experimentam a sala de aula memorizando os conteúdos e os conceitos, desta maneira acredita, o professor, ter passado aos alunos o tema da aula e que eles conseguiram aprender, confirma isso ao passar exercícios onde o aluno responde a partir da memorização, em seguida passa as outras atividades, e assim, talvez os conceitos (sobre verbo, artigo, substantivo, etc) foram ensinados e aprendidos. Vejamos em seguida algumas respostas do docente em relação ao seu trabalho e como vê os alunos, ao ser questionado sobre sua docência a partir da pergunta ‘como você define a prática docente: (tradicional, crítica ou libertadora):

Teoricamente fazemos uma prática que tende a ser libertadora, mas também somos bastante críticos e com tendência no tradicional (Professor X).

Ao responder quem são seus alunos, segundo sua visão, revela um certo conteudismo, típico das práticas docentes tradicionais, apesar de colocá-los como centro do processo de

ensino:

É a parte essencial desse sistema. É a parte complexa, pois é onde a dosagem de aprendizagem deve ser o suficiente. Nem mais e nem menos tradicional (Professor X).

A partir dos relatos e suas formas de assumir a docência, como se posiciona e conduz as suas aulas demonstra um papel de dono da aula, como também dono do saber, e baseado em ordens, e direciona o aluno para que cumpram determinada tabela de deveres, dizendo a eles em diversos momentos: “Com isso você pode aprender, e isso não faz parte do meu dever de professor vamos fazer isso porque é o que está programado no currículo”. Em alguns momentos quando os alunos mudam o conteúdo da aula com perguntas, ele logo faz interferência e fala que aquilo ali não é de sua responsabilidade.

Uma relação entre professor e aluno baseada em ordens: “escutem e depois terão que fazer os exercícios”, sem muito diálogo, onde ele é dono do saber, fazendo daquela aula um amontoado de autoritarismo sem troca de saberes. Uma aula puramente mecânica na qual o professor repete por diversos momentos o conteúdo e entrega questionários aos discentes. Isso não é, e nunca será, construção do conhecimento e da aprendizagem significativa. Vejamos o que fala Paulo Freire (1996, p.28) em seu livro *Pedagogia da Autonomia sobre docência e o que é o ensinar*: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Esta atitude dialógica, porém, não prescinde da diretividade docente, ao contrário, a autoridade do professor enquanto alguém que possui o saber sistematizado sobre o objeto a ser ensinado, precisa planejar, ter domínio sobre os conteúdos e a habilidade para mobilizá-los em uma prática docente dialógica. Vejamos Freire:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do abjeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido

pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 28-29).

O que movia a todos ali em sala de aula eram as notas que iriam obter a partir das provas que bimestralmente eram aplicadas, se iam passar ou não de ano; o conhecimento parece que não era interesse de nenhuma das partes. Nos momentos em sala, não observei produções de texto, reflexões sobre temáticas interessantes, talvez venha daí de desempenho ruim dos alunos quando pedi que escrevessem, uma vez que não há prática de produção textual, isso logo implica que os resultados serão entristecedores, e os discentes também chamaram esta atividade (produção textual) de “chata”. Realidade esta que comprovei em meu primeiro momento de regência, na qual os alunos diziam: “Eu não sei escrever; “Eu não gosto... para que fazer isso? O que vou ganhar? Vai valer nota? ”; “O outro professor não faz esse tipo de dever, só copiamos do quadro”. “Quando a gente escreve é só nos dias de prova que tem redação porque vale nota”.

O momento adiante (na intervenção pedagógica por mim realizada) foi de diálogo e ajuda mútua, pois precisei sentar e apresentar estruturas textuais além de dialogar com todos pedindo que refletissem sobre qual a importância de escrever e pensar sobre os assuntos, que as temáticas apresentadas não se encontravam longe deles e se eles são pessoas envolvidas diretamente naquele ambiente, é de sua responsabilidade o pensar sobre a sua participação para que assim colaborem no meio em que vivem.

Ao introduzir o conteúdo produção textual o docente regente não buscou despertar nos alunos o senso crítico (algo que destacou em sua fala sobre sua concepção de ensino e educação), deixou que eles fossem tomados pela preguiça e a desmotivação. Em vez de realizar atividades que animassem os alunos, os “matava” de fazer cópias. Não buscava alimentar os sonhos e a partir daí trabalhar o seu conteúdo, parece que as aulas eram também para “cumprir tabela”.

Essas práticas docentes baseadas no autoritarismo, na pouca reflexão e diálogo faz uma aula ser desmotivadora, sem uma relação significativa e de comprometimento com o conhecimento, porque só ser ouvinte de discursos prontos e considerados verdadeiros como absolutos em si, não faz com que o aluno aprenda ou construa o seu aprendizado pois ele não faz questão de perguntar de questionar.

Seguindo então um padrão de aula sem interação a parte do professor é ser dono do conhecimento e despacha informações nos alunos que fazem o papel de memorizadores, ou melhor dizendo, robôs que escuta e guarda (mecanicamente, quando muito!), assim, dificilmente farão uso das regras gramaticais supostamente memorizadas nas situações reais em que são necessárias: na escrita, na fala em ambientes formais, etc.

É questionador a maneira como se conduz a apreensão do conhecimento sem a preocupação com a realidade que deve e pode ser usada como elemento de ensino. Com o diálogo e a escolha de temáticas condizentes com a vivência dos alunos (portanto algo mais concreto), o docente poderia tornar vivo o ensino e o uso da gramática, dentre outras dimensões da língua. E ‘temas-problemas’ instigantes para o diálogo, não faltavam quando da realização da pesquisa: o transporte escolar, a dificuldade de saírem dos travessões para vir à escola, as más condições das estradas que prejudicam não só a vinda deles, mas também a vida da família que precisa trazer as suas produções para serem vendidas na vila ou na cidade; questioná-los também que são os responsáveis para resolver esses problemas via cobrança dos órgãos público. Orientá-los a partir de temas, o professor continuaria focando os conteúdos (pois a escola tem obrigação de ensinar o saber universal, sistematizado nos campos científicos), mas os auxiliaria a construir conhecimentos, tornando significativa a aprendizagem (FREIRE, 1996).

Agindo desta forma, o professor orientaria os alunos a um pensamento no qual eles chegam a resposta da problemática que os atinge diretamente; dialogaria afim de que “usem” a realidade como ponto de partida para o diálogo político e para o diálogo acerca do objeto cognoscível, ensinaria verbos e seus modos, por exemplo, a partir dos próprios textos que os alunos produziram. Fariam uma leitura da realidade e do mundo, ao passo que se apropriam do saber escolar, e neste, especialmente a Língua Portuguesa pode ser uma “arma” para expressão de ideias e para o pensamento reflexivo, enquanto exercício político. Ressaltemos o que fala Freire sobre este papel ideal do ensino e, por outro lado, o quanto uma prática docente conteudista, memorizadora é apolítica e incompetente para construção de conhecimento:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola

que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE,1996, p. 29-30).

Um ponto a ser destacado na prática tradicional/conteudista é a falta de respeito com a realidade do aluno, pois são indivíduos que vêm do campo, que compõem as salas de aulas, e passam por diversas dificuldades para chegarem à escola e o professor como a autoridade não se preocupa com sua realidade com as dificuldades, não respeitando os direitos dos alunos do campo de terem o conteúdo escolar adaptado às suas realidades (cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LBD 9394-96). Vejamos:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No momento que pude fazer a observação durante os TCs, percebi atitudes que me levaram à conclusão de que estava funcionando uma escola sem o conhecimento de sua realidade, parece que os docentes fingem não ver, o tipo de conhecimento que está repassando, produzindo nas aulas urbanocêntricas. Ao verificarmos a realidade do ambiente escolar no campo percebe-se que não se aproxima do conceito de Educação do Campo preconizado na legislação específica, a exemplo do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010):

Art. 1º- A política de educação do campo destina-se à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Diante desta caracterização de quem são esses alunos a que ambiente pertencem, é possível salientar que o professor não se preocupa em olhá-los como camponeses ou com ruralidades diversas, e desconhece ou não se dá conta de que desconhece a realidade. Não se preocupa em produzir atividades que valorizem as suas vivências, que de alguma maneira ajude-os a buscar melhoras para seus espaços. Sendo que é dever do professor buscar atividades que tenham um papel alimentador na vida dos alunos, trabalhar o conhecimento dele afim de que o mesmo o organize para em seguida devolver aos seus povos e assim juntos buscarem mudanças significativas nos seus espaços. Refletiremos um pouco mais sobre isso a partir do que nos relata Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.83-84).

Em suas práticas não visam ajudar para que o aluno produza conhecimento, e que depois devolva em formas de ações que colaborarão para a melhoria de sua realidade. Não busca associar os conteúdos para que foquem no aluno e sejam realmente a aprendizagem significativa, pelo contrário enchem suas cabeças com regras gramaticais que o aluno não consegue entender o porquê se fala ou se escreve daquela maneira e muito menos o que pode fazer com aquela informação que foi repetida diversas vezes pelo professor, e decorada naquele momento pelos alunos, com o passar dos dias por não terem significâncias serão simplesmente apagadas.

Quando pedi para que os estudantes conjugassem verbos nos três tempos, não mostraram domínio. Da mesma forma quando eu falei sobre substantivos e suas classes, eles até sabiam algumas coisas, mas no ano que estão já era para saberem todas as classificações, tinham que ter domínio das dez classes gramaticais. Não que isto seja a dimensão mais importante do ensino de Língua Portuguesa, ou que seja sinônimo de aprendizagem, mas trago estes fatos para dizer do quanto o ensino, mesmo ‘gramatiquero’, não possibilita o aprendizado das normas gramaticais.

Essa metodologia “gramatiquera” está internalizada na vida acadêmica do docente e na sua carreira profissional, de forma que ao falar sobre língua portuguesa o seu primeiro apontamento é que os “alunos não sabem nada de gramática”. De fato, o aprendizado é

sacrificado pelo exercício de cópias e memorização; torna-se maçante e leva os alunos à indisciplina, algo como resistência dos mesmos às condições de passividade e cobrança:

Ele [o professor] explica mal, **não entendemos aonde ele quer chegar**, porque fala um monte de coisas e **briga muito com a gente, fala que nós temos preguiça de aprender**. A sua aula professora, é fácil, tem paciência com a gente, a senhora briga, mas explica o que o aluno pede e não fica dizendo esse negócio de verbo direto, pega nossos trabalhos e senta do nosso lado; **ele não, fica só dizendo: aprenda isso, a regra é essa. Na verdade, acho que a gente não aprende, daí perdemos a paciência e fazemos bagunça** o que acaba atrapalhando mais ainda o nosso aprendizado, talvez se ele usasse a conversa com a gente como a senhora, nós faríamos com mais facilidade (Aluno A, 17 anos, estudante do 9º ano).

Ele exagera nos deveres do quadro não entendo porque ele não gosta de ensinar a gente a produzir textos a interpretar, não faz esse negócio de desenvolver o raciocínio como a senhora na hora que nos dá textos para interpretar; ele **só passa coisas como verbos e advérbios no quadro, orações subordinadas** (Aluno B, 15 anos, estudante do 9º ano).

Não respeita a limitação de seu alunado, não observa cada um individualmente, se ele está conseguindo aprender, na verdade, esta informação ele não tem de nenhum aluno, pois não há participação. Isso prejudica o discente que guarda suas dúvidas e por vezes se desmotiva e desiste de frequentar a escola.

Alunos não são robôs; menos acertos do que o professor esperava, não é suficiente para se dizer que o aluno não aprendeu, é preciso analisar com um olhar minucioso os trabalhos, avaliar acertos e erros as habilidades e competências do alunado. Acredito que diante dos erros, é responsabilidade do mestre desenvolver um trabalho com novos métodos para possibilitar o aprendizado pelo aluno. Os alunos precisam de professores que ‘alimentem’ suas cabeças com criatividade, os orientem a pensar, analisar, a serem críticos.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA ÁREA DE LINGUAGEM: O ENCONTRO COM O TEXTO E O CONTEXTO

A gramática sempre teve lugar privilegiado no ensino de linguagem e, por muito tempo acreditou-se que ela sozinha seria suficiente para o aprendizado. Vejamos o que nos relata Soares:

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto (2002, p.168).

A junção gramática e texto não foi fácil ao longo da história da Língua Portuguesa como disciplina no Brasil, deu-se apenas a partir do XX. A partir desta junção, observa-se a produção de materiais didáticos que trariam juntos texto e gramática em um só livro, mas em dois tópicos, metade gramática e na outra parte textos, levando o professor ainda a ensinar uma hora textos e interpretações e compreensão, e em outro momento normas da gramática. Desta maneira não foi ensinada a gramática a partir dos textos e dentro dos textos, o que tivemos e ainda temos na maioria das salas de aula são professores que dão prioridade ao ensino de normais gramaticais soltas, fazem o alunado decorar várias regras desconexas do uso real/prático e que divergem das realidades dos estudantes de grupos populares, sobretudo. Essa tendência faz parte da estruturação histórica e pedagógica da disciplina Língua Portuguesa, assim podemos apontar porque professores não fazem o uso da gramática contextualizando-a dentro do texto e partir do texto, preferem ensiná-la solta através de normas e regras dificultando a aprendizagem dos alunos.... Aqueles também aprenderam assim.

Ao fazermos uma pequena busca em nossas memórias sobre nossa vida escolar vamos lembrar muitas coisas boas e também ruins, e se formos perguntados quem foram nossos melhores professores, certamente então aparecerão apontamentos como: aquele que sempre fazia sua aula um momento dinâmico divertido, aquele que inovava, que nos ensinava sem percebermos que estávamos aprendendo, estes sim marcaram nossas lembranças, pois suas formas de ensino eram leves, mantinham-se próximo de nós e dessa forma fazia a gente pensar e aprender.

Esta mesma descrição aparece nas falas acerca do ideal de professor esperado pelos estudantes pesquisados: professor dinâmico, além de ser amigo, o qual, nas aulas se aproximam deles:

O professor que mais gostamos é aquele em que a aula não é só copiar, nós já cansamos disso, acredito que tem formas diferentes para que a gente possa aprender (Aluno B, 15 anos, estudante do 9º ano).

Os alunos ‘indisciplinados’, no fundo são curiosos e inquietos, assim chegamos a um ponto decisivo na definição do que seria a melhor forma dos alunos aprenderem: a figura docente próxima e a inovação metodológica que se expressa pela ideia de ‘professor dinâmico’. Outro fato que chama atenção apontado por Campos (2014, p. 23), também é crucial para a constituição das formas de ensino da língua: “As noções que o professor tem a respeito da língua e linguagem exercem um alto grau de influência em sua atuação em sala de aula. Por isso, é importante cuidar de entendê-las bem”.

Inovar seria então produzir ou tornar algo novo, renovar, restaurar. Para ser inovador requer prática e vontade de buscar em sua realidade conhecimentos, é querer melhorar, provocar mudanças e levar os alunos a pensarem por esse ponto, afim de que juntos façam intervenções inovadoras referendadas numa concepção de língua para além daquela formalizada nos livros e currículos, mas também dos usos que os falantes fazem dela, por isso o docente deve valorizar a vivência dos alunos, seu contexto sociocultural, uma vez que as práticas docentes conteudistas distanciam-se, por exemplo, do uso real, cotidiano da língua; não habilita os estudantes a fazerem uso dela de forma escrita ou de forma oral para expressarem-se, para apropriarem-se de informações e retraduzí-las em interpretações sobre suas realidades.

Na escola, ambiente onde aprendemos alguns conceitos e refinamos certas habilidades, será que a mesma está nos preparando, de fato, para a vida fora de seus muros protetores? A pergunta seria o que a escola está ensinando possibilita aos alunos sejam seres críticos? As nossas aulas estão realmente buscando dialogar com o mundo? Nela, os alunos falam sobre como a política e a economia afetam seu dia a dia, ou sobre as más condições das estradas e falta de recursos públicos estão prejudicando suas vidas? Se assim o fizessem, aos poucos os docentes estariam transformando a forma com que os estudantes se comunicam com o mundo, como o veem e se posicionam.

Faz-se necessário entender um pouco mais da disciplina de língua portuguesa com outro olhar, deixando de lado as normas gramaticais e entendê-la a partir da sociolinguística segundo Gomes (2009, p.36) “ a sociolinguística trata a língua em suas variedades, descrevendo os fatos linguísticos, sem avaliação do que é **certo** ou **errado**, já que, qualquer que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para comunicação entre as pessoas, ela é legítima”. Pergunta-se e indaga o ensino escolar sobre quais os usos da linguagem na

sociedade? Como as aulas de português podem ser enriquecidas com os conteúdos da vida prática dos alunos?

Descrever a variedades de uma língua como acontece comunicação entre seres humanos e como pensam, podemos dizer que é o principal objetivo da sociolinguística, sendo a sociedade o lócus onde se dá a contínua construção para o aperfeiçoamento da língua e da linguagem. Portanto, a linguagem nasceu da necessidade de comunicação entre os homens, a mesma expressa pensamentos e valores; é uma necessidade humana transmiti-los para uma melhor interação social.

Bagno e Rangel (2005) destacam que a linguística está relacionada ao conhecimento que o falante recebe ou aprende no meio em que vive, língua materna, e o que aprende a partir do contato com o meio e com outras línguas. E assim conhecemos e construímos a nossa língua. Vamos nos socializando e assim nos comunicando, misturando a nossa língua materna, que a princípio adquirimos em nosso meio familiar, com outros meios e assim seguimos aprendendo (modificando) a nossa língua. Esta nasce do

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, da linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Com a visão da sociolinguística, é possível pensar a produção de materiais didáticos que tragam a diversidade dos alunos e reflitam suas especificidades sem normatizar uma forma de ensino apontando como única maneira de construir conhecimento. Conferimos Oliveira:

As pesquisas em sociolinguística têm se desenvolvido cada vez mais no Brasil e é consensual a certeza de que a língua não é homogênea (Bagno, Bortoni-Ricardo, Faraco, Mollica, Tarallo entre outros), no entanto sabemos que ainda há barreiras entre esse conhecimento acadêmico e o que é aceito e ensinado nas escolas. Em relação, principalmente, à inserção desses saberes nos materiais didáticos, dada a diversidade do leque de conteúdos que devem compor esse tipo de suporte escolar, levar à escola um ensino de língua portuguesa a partir dos conhecimentos advindos da noção de variação linguística apresenta-se como um grande desafio da sociolinguística aplicada atual (OLIVEIRA, 2014, p. 564).

A linguagem oral e sua relação com a linguagem escrita também é tema revisado pela sociolinguística, quando traz ao debate escolar que as maneiras como os alunos se pronunciam, falam, são distintas, ou seja, variam de acordo com o meio onde convivem; contrariando esse aspecto fulcral da comunicação humana, alguns docentes decidem enchê-los de atividades gramaticais, acreditando que só assim irão “falar correto”. É preciso entender que a gramática deve ser estudada, o problema está na forma que alguns professores estão ensinando. Vejamos outro relato de Campos:

Na escola, o problema com o ensino da gramática não está na ausência nem na baixa frequência de seu tratamento em sala de aula. Pelo contrário. Como tem sido confirmado inclusive por meio de pesquisas, os conteúdos gramaticais desfrutam da preferência da maioria, dos professores nas atividades de ensino. De uma maneira geral, todos continuam a trabalhar as classes de palavras e suas funções sintáticas, embora estejam se preocupando menos com a memorização, por parte do aluno, de regras, e da terminologia gramatical. O problema está numa metodologia baseada na repetição mecânica de informações e alheia ao uso que os falantes da língua (CAMPOS, 2014, p. 15-16).

Acreditamos que as aulas de português estão sendo um ensino enganoso, tanto para quem dá aula, quanto para os alunos. Os primeiros o fazem quando optam pela metodologia mecânica da memorização, deixando os textos, leituras e escritas de lado, não contribuem para a aprendizagem significativa. Quanto aos alunos, no momento que são postos para decorar regras, perdem a criticidade, desenvolvem medo por muitas vezes se acharem incapazes de aprender, desta maneira começam a acreditar que seus conhecimentos e usos da sua língua estão completamente errados. Reside aqui um aspecto perverso de silenciamento cultural, ao moldes da crítica que Paulo Freire (1987) constrói sobre a educação bancária. Esta se dá pelos conteúdos trabalhados sim, mas também por meio daquilo que não é permitido entrar na escola no campo da linguagem, da fala.

A possibilidade de um ensino não tradicional, inovador na área de linguem está na capacidade da escola e seus sujeitos compreenderem a dimensão viva da língua, pois “[...] sem privilegiar as atividades que levem ao aprendizado da leitura e da escrita de textos, as aulas de língua portuguesa não conseguem desenvolver a competência comunicativa dos alunos [...]” (CAMPOS, 2014, p.160).

Outra autora que corrobora para nossa discussão é Antunes (2003, p. 33), ao defender que o ensino da gramática deva se dar apoiado no seu uso no texto e no contexto de interação

dos falantes: “Uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativos relevantes da língua”. Vê-se então a necessidade que o professor tem de buscar metodologias para ensinar e que o ensino da gramática deve ser contextualizado, e a mesma não deve ser o único objeto de aprendizagem. Respeitar os falantes e sua língua é o ponto de partida para o que podemos chamar de construir conhecimento em Língua Portuguesa e ainda para que esta disciplina possa ser a ancoragem para o aprendizado de outras.

Na prática docente, tal como interpretamos, a interdisciplinaridade é uma estratégia metodológica imprescindível para mudança no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a potencialidade da mesma de mobilizar conhecimentos diversos e os saberes práticos da vida cotidiana no processo de ensino. Verifiquemos o que relata Fiod sobre a necessidade de transformação das práticas docentes tradicionais e inovação da escola:

Em consonância com esse movimento, nasce a interdisciplinaridade em oposição ao conhecimento disciplinar da escola tradicional. A pedagogia interdisciplinar propõe um método de formação de novos indivíduos: em vez de o aluno aprender conhecimentos ordenados e sistematizados, ele deve criar seu próprio saber, devido ao caráter provisório do conhecimento que a realidade impõe (FIOD, 2012, p. 155).

Proporcionando um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, relacionando disciplinas entre si para a compreensão da realidade a partir de temas, problemas reais, situações cotidianas, etc, aí está a potencialidade de mudança no ensino de língua portuguesa via abordagem interdisciplinar; traz-se para a cena escolar os estudantes reais que temos em sala de aula com suas falas e conhecimentos prévios, não os historicamente idealizados pela cultura escolar urbanocentrada e enciclopédica. Conferiremos outro trecho de Fiod:

Por seu lado, a pedagogia interdisciplinar tem por objetivo desenvolver o conteúdo escolar unitário por meio de novas práticas educativas que permitam ao aluno ser agente principal de sua própria aprendizagem. [...] um novo método de análise do mundo e de suas finalidades sociais, a que o chamado conhecimento clássico próprio da escola tradicional não consegue responder mais (FIOD, 2012, p. 157).

As mudanças podem acontecer por um planejamento que não busque extinguir as disciplinas e seus conteúdos, mas que esses aconteçam relacionados a partir das problemáticas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

O ensino da Língua Portuguesa a partir e no texto (algo que faça sentido às regras gramaticais e outros elementos da língua), em diálogo com o contexto dos alunos, configurasse como um mote para a realização de práticas docentes interdisciplinares, que, por sua vez, potencializam a aprendizagem significativa, tendo em vista que esta

[p]rocessa-se quando um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem. [...] os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, à estrutura cognitiva, de elementos (informações ou ideias) relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização destes, de forma a, progressivamente, generalizarem-se, formando conceitos (BOCK, 2001)

Ao fazer os estágios do curso e realizar meu trabalho pedagógico, busquei orientar os alunos a produzirem seus conhecimentos com informações que já possuíam, analisarem as suas realidades; pude trazer temáticas extraescolares para que então desenvolvêssemos atividades na área de linguagem em diálogo com questões trabalhadas em outras disciplinas. O ponto de partida foi a escrita de dissertações que traziam elementos do cotidiano sobre os desafios e dificuldades em diferentes aspectos de vivência como, por exemplo: na organização social, econômica e política; na locomoção campo-cidade; na saúde; infraestrutura (estradas, pontes e etc.); no lazer; acesso a políticas públicas e etc.

Acredito ter orientado os alunos para uma reflexão acerca de dados que fazem parte do seu dia a dia, e, a fim de que percebessem o que há de negativo, construir argumentos sobre tais circunstâncias, e perceber como as pessoas ou eles buscam superação destas situações limite. Esta estratégia levou os alunos a utilizarem dados/conhecimentos que já possuíam, para gerar novos conhecimentos; creio termos conseguido produzir aprendizagem significativa. Proposta essa que traz o que o curso Licenciatura em Educação do Campo almeja ao valorizar a ideia dos alunos serem agentes das mudanças fazendo com que eles vejam sua influente capacidade para transformarem seu meio.

Assim, os estudantes fizeram exercícios de refletir sobre o seu próprio cotidiano, algo de que são conhecedores; geraram novos aprendizados e habilidades na área de linguagem, através da produção de textos de diferentes gêneros e suas análises puderam refletir e organizar as ideias de forma coesa e coerente. Nestes textos sempre buscava ensinar a gramática normativa padrão tomando por ponto de partida as regras construídas espontaneamente na fala, expressa nas suas escritas oralizadas, quase sempre informais, mas que também apresentavam apropriações importantes da língua formal escrita. Recordo da forma como aprendíamos os tempos verbais, ao sentá-los ao meu lado, lia a palavra algumas vezes para eles identificarem qual o “erro”, sempre repetia acompanhada dos pronomes que lhe antecedia assim eles conseguiam chegar à forma dos verbos.

No momento em que pensei nas atividades do estágio decidi que as minhas aulas seriam diferentes do que eu havia vivido em meu ensino fundamental maior e do que eu havia encontrado nas salas de aula no momento das observações. Busquei planejar atividades que me aproximassem dos alunos; então decidi esquecer os livros didáticos, que, se para mim em nada eram atrativos, imagine para eles adolescentes que se distraem rápido? Busquei colocar em prática o que aprendia no decorrer do curso Educação do Campo.

Dentre os temas escolhidos trabalhei o bullying, o convívio familiar (que deu o que falar!), a gravidez na adolescência, drogas, o mercado de trabalho e a aceitação das pessoas. Estes temas foram explorados a partir de diferentes gêneros textuais (músicas, poemas, cartas, fábulas, textos argumentativos, narrativas, filmes e depoimentos). Depois das atividades pedia sempre que o que foi entendido voltasse para mim em um gênero diferente daquele que deu origem à leitura e ao debate, por exemplo se na aula haviam lidos um poema, deveriam produzir um texto argumentativo ou de outro gênero que explicitasse o tema a partir do que haviam aprendido. Assim no momento que delimitávamos para produção fazia as orientações da parte estrutural e gramatical, para que aos poucos fossem entendendo o que era pedido.

Muito gratificante foi ver que depois de alguns textos produzidos, apareciam pequenas diferenças positivas no desenvolvimento da habilidades de uso da língua portuguesa cobrada nos currículos oficiais, porém, para mim, eram enormes, tais como respeitar parágrafos, letras maiúsculas, divisões silábicas por eles desconhecidas, pois nunca havia sido tirado um tempo para ensiná-los o sentido do uso disto, para se fazer entender em

um texto escrito, para comunicar; tal como já foi apresentado em depoimentos no decorrer desse trabalho.

Acreditando no ensino da língua materna na perspectiva sociolinguística, penso ter me distanciado das regras pelas regras, das normas sufocantes da variedade padrão da língua. Creio que foram ensaios importantes para quebrar a lógica de reprodução de desigualdades socioeconômicas que se dão o interior da escola quando essa parte de uma suposta homogeneização dos alunos ao ‘imaginar’ que todos falam igual tendo-se por referência a variedade padrão.

Este tipo de abordagem é extremamente nocivo por ser altamente excludente: nele a variedade padrão é cobrada sem ser de fato ensinada, privilegiando os que já a conhecem pelas experiências fora da escola; assim, nele só podem se sair bem aqueles que aprendem o padrão APESAR da escola (GUY; ZILLES, 2006, p. 42).

A aproximação e interação do docente com o discente a partir da linguagem é imprescindível para que aconteça a comunicação do conteúdo escolar. Como ensinar língua portuguesa se não se sabe como e porque os alunos falam de determinada forma, nem mais, nem menos que outras formas? A Comunicação começa na escolha dos conteúdos escolares, mas atravessa também as relações interpessoais entre os principais sujeitos do ensino: professores e alunos. A comunicação é a base para desenvolver as aulas que respeitem a diversidade sem padronizar o conhecimento acerca da linguagem e seu uso. Nisso reside a possibilidade de uma educação libertadora como define Freire (1978), pois fundada na cultura dos sujeitos e seus espaços de interação, especialmente a escola e a comunidade. O contato linguístico respeitoso como possibilidade de educação não bancária, é o que lemos nas análises de Gregory R. Guy e Ana M. S. Zilles:

Do ponto de vista desta ciência [a sociolinguística], vários elementos das práticas comuns no ensino da língua materna, em vários países, são não só absurdos (porque baseados numa visão mítica da situação lingüística, e não na realidade), mas também ativamente destrutivos, produzindo efeitos negativos na criança e na comunidade em geral (2006, p. 42).

Desta maneira propus que minhas aulas fossem o contrário de tudo o que sufocasse os alunos, tentei fazer com que eles se sentissem partes essenciais para meu trabalho, foi então que cada vez mais busquei me aproximar e conhecer suas realidades, vi que se sentiam fechados para mim com anseio de falar sobre eles. Considerando os depoimentos registrados em páginas anteriores, acredito que os estudantes no começo acharam que minhas atividades

não pareciam com a dos outros docentes, pelos temas que abordava e a maneira como investigava para depois trazer um texto condizente com a vida deles.

Após o contato com os temas que eu levava como proposta produziram diversos textos, os quais recolhia e fazia a leitura em seguida; sentava individualmente com cada um para que aprimorassem mais, e também, quando necessário, pedia que realizassem algumas correções comparando a variedade padrão da língua portuguesa e as formas dos alunos expressarem-se na escrita.

Com o término do estágio docente, transformamos todas as temáticas da área de Língua Portuguesa, as quais envolveram os assuntos das outras matérias, em apresentações públicas em uma gincana que além da turma do nono ano, meu público alvo, os outros alunos do Ensino Fundamental II.

Apresento a fala dos alunos e como viram essa nova maneira de trabalhar a Língua Portuguesa, o que para eles se difere dos métodos utilizados anteriormente em sala:

A professora demonstrou muita paciência, explica bastante os conteúdos e briga às vezes para que a gente se distraia e não preste atenção, também nos **ensinou a partir de texto, até nos nossos usou coisas que nos conhecíamos e faziam parte da nossa vida.** Para mim o mais legal foi a senhora ter paciência (Aluno A, 17 anos, estudante do 9º ano).

Aprendemos a fazer análise crítica, recebemos auxílio para fazermos produções textuais e explicava tão bem o conteúdo pois parava para fazer isso não só fazia a gente copiar, **não imaginava ser tão legal conhecer a nossa história a partir do filme Navio Negreiro e entender que isso, de preconceito ainda acontece muito ao assistir.** Com o outro, Quase Deuses, aprendemos com facilidade o tema proposto com dois filmes e uma roda de conversa **depois ficou fácil escrevermos os textos** (Aluno A, 17 anos, estudante do 9º ano).

A sua forma espontânea de ensinar que facilitou a aprendizagem dos alunos, quando parava ao lado de um e ia de sua mesa e andava na sala (Aluno B, 15 anos, estudante do 9º ano).

Interpretação de texto e desenvolvimento de raciocínio crítico, pois fazia suas explicações de forma clara, aula dialogada e fez a gente entender que a produção textual é muito importante (Aluno B, 15 anos, estudante do 9º ano).

Trouxe novas formas de ensino, **fizemos pesquisa, trabalhamos em grupo e nós nos ajudamos, produzimos diferentes tipos de texto** além de nos colocar em **contato com gêneros textuais para fazer e aprendemos a partes da gramática** parece que dessa forma **conseguimos aprender mais**, eu penso que foi porquê a senhora tinha tempo para sentar com a gente, lembra quando não conseguimos fazer a introdução do texto

argumentativo sobre o filme e a senhora nos ajudou no começo? Daí ficou simples (Aluno C, 15 anos, estudante do 9º ano).

Entendemos que o docente que busca trabalhar a partir da visão da sociolinguística em suas aulas precisa centrar o processo de ensino no aluno como o sujeito mais importante, sem, no entanto, abrir mão de sua autoridade enquanto alguém que conduz o processo com finalidades educativas e que apresenta maior conhecimento da variedade padrão da língua. Outra característica desta postura docente é o trabalho sobre a realidade linguística dos usuários da língua da comunidade extraescolar, explorando neste uso os fatores internos da língua: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Realizamos isso aliado ao estudo de temáticas pertinentes ao universo socioafetivo, cultural e econômico que compõem a realidade linguística dos usuários, tais como: sexo/gênero, etnia, geração, importância da escola, história da comunidade e a realidade geográfica (suas dificuldades e consequências para as práticas produtivas), entre outras.

Um trabalho centrado nos fundamentos da sociolinguística educacional mostra que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos vindo das classes sociais populares (do campo ou da cidade), com realidades diversas e então fazer com que esses alunos deixem de se sentir estranhos em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam se tornar familiarizados com práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos, sem que isso os afaste nem da escola, nem do ambiente cultural que os constituem como falantes da língua.

Aprender diferentes formas da língua, esse foi o olhar com o qual direcionamos o estudo da língua portuguesa, pois conhecedora do meio que vivem, foi possível observar que, muitas vezes, os alunos traziam/trazem uma variedade na fala, e isso era motivo para serem discriminados em função da sua maneira de falar, assim os chamavam de “sem conhecimento”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir conhecimento foi o ponto de partida para o trabalho que desenvolvi no meu estágio, retratando o que sempre usava dizer na sala aqui eu vim para encher cabeças de ideias, de vontades, de sonhos, de certeza que é possível e que nós somos os responsáveis por realizarmos as mudanças que serão as nossas realizações e fruto de nossa aprendizagem.

Recordo-me como cheguei em uma sala apagada, com alunos cheios das aulas de português, e aos poucos foram se adaptando à minha maneira de trabalhar, eles ganharam vida também como eles dizem ‘entramos na onda’. Pois juntos produzimos conhecimentos, trocamos informações que por eles não eram observadas em seus meios.

Para mim foi um susto, pois cheguei empolgada, cheia de energia e ideias, e com aquela realidade alunos desmotivados acabaram por me “balançar”; cobrava e eles não respondiam às expectativas. Então eu acho que fiz a parte mais importante do meu trabalho que foi o reconhecimento de com o que e com quem estava lidando, para depois desenvolver métodos que chamassem atenção, isso cobrou de mim um olhar detalhista e individual, e junto disso pensar e repensar o meu ser docente, uma vez que desejava ensinar, mas ter compromisso e familiaridade com eles, fazer com que criássemos uma relação, e foi o que construímos depois e durante o estágio.

Ensinei “português diferente”, como eles dizem, um pouco “menos chato de aprender”, acho que avançamos em conhecimento, porém não vejo só os conhecimentos gramaticais como aprendizado, mas retrato como conquistas a motivação e a vontade que eles demonstraram em aprender e também em se comunicar. Acredito ter feito um pouco do que construí em mim em relação à educação, sempre almejei que iria ensinar para vida.

Recordo este período como um dos mais relevantes na vida acadêmica, pois ouvi críticas severas à metodologia que para alguns não tinha nada a ver com aulas de português, que eu devia ensinar aquilo que estava determinado com livro didático. Além das críticas encontrei a resistência por parte da comunidade extraescolar que não eram feitas diretamente a mim, mas que se espalhavam pelos corredores: “eu era sonhadora e não demoraria, cairia na realidade”. Contudo, desenvolvi o estágio completo, vi e vivi dias que os alunos não vinham até a escola por falta de transporte, então percebi que as minhas dificuldades eram pequenas em relação a deles e que eu iria me esforçar ainda mais, sonharia por mim e por eles.

As críticas alimentaram o meu desejo de fazer por eles, pelos estudantes e por mim que estava também em processo de aprendizado. A resistência por parte da escola à nova maneira de trabalhar, aos poucos foi trocada por admiração e reconhecimento, e hoje faço

parte do corpo docente; me convidaram a assumir o cargo de professora de Língua Portuguesa e continuo desenvolvendo as atividades que aprendi na faculdade e tentando sempre fazer o meu melhor. Aquilo que para eles era diferente foi trocado por admiração e confiança no meu trabalho.

É preciso salientar que talvez o ensino seja dessa maneira mesmo, compartilhado, e que tudo aquilo que estava no projeto inicial talvez não foi alcançado por mim, tive a oportunidade de colaborar, de brincar, sorrir, brigar, escutar e ajudar a construir sonhos, pedi calma para eles várias vezes como se estivesse falando para mim mesma, o brilho de cada olho me refletia, aprendendo tudo e aquela fase de adolescentes curiosos que mesmo com a realidade de trajetórias difíceis estão ali inseguros para uma leitura, incertos de que era aquilo que eu queria como resposta, mas estavam ali. Aprendemos muito e nos demos conta de que há muito para melhorar.

Este trabalho representa um momento fundamental na minha vida acadêmica e tem grande importância no meu processo de formação profissional, já que ele é constituído em forma de um ensaio o qual me possibilitou vivenciar o que foi aprendido no Educação do Campo, curso de educação diferenciada. Além de permitir-me obter conhecimentos através de uma troca de aprendizado, com o objetivo de observar e aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Língua Portuguesa estudadas durante algum tempo no meu curso, ensinei o que já havia aprendido e almejo ensinar o que irei aprender, pois eu também ainda estou em processo de aprendizagem.

Pude perceber as diferenças do mundo, como as crianças/jovens se esforçam, consegui também exercitar-me e adaptar-me ao meio de vida além de descobrir como posso colaborar, e assim enriquecer e atualizar a minha formação na carreira acadêmica. Durante o estágio tive a oportunidade de conviver com diversas situações as quais serviram e servirão como aprendizagem e experiências para o resto da minha vida como profissional. Como ponto positivo posso destacar o meu crescimento pessoal a partir do convívio, da participação na vida dos estudantes ao escutar falarem sobre suas realidades, e uma grande avanço como profissional, e percebi também a extrema necessidade que eu tenho de sempre me aprimorar e estudar pois é preciso estar sempre pronta para os desafios. Além de entender que o reconhecimento às vezes vem através de um simples olhar de agradecimento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé, 1937. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63, 2005.
- BOCK, Ana Mercés, et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010**.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cênore Editorial, 2014.
- FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. In: Célia Regina Vendramini e Bernadete Wrublevski Aued (orgs) . **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GODOY, Ariida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar/abr. 1995.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GUY, Gregory R. e ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. **Calidoscópico** Vol. 4, n. 1, p. 39-50, jan/abr 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, tecnologia e arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, M.C.S. GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade** 21º ed. Petrópolis, Rj: Vozes. 2002.
- OLIVEIRA, Monique Débora Alves de. Do não padrão ao padrão: prática de análise contrastiva na sala de aula. **Estudos linguísticos**, São Paulo. Parábola Editorial, 2014.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

