

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Michele Francisco Cassiano

A LITERATURA PERIFÉRICA NO CENTRO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE GRAMÁTICA

Produto educacional:

Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das aulas de
Língua Portuguesa

Rio de Janeiro
2021



Michele Francisco Cassiano

**A LITERATURA PERIFÉRICA NO CENTRO DAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Produto educacional:

Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das
aulas de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C345 Cassiano, Michele Francisco

A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino de gramática / Michele Francisco Cassiano. – Rio de Janeiro, 2021.

109 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Gramática – Estudo e ensino. 3. Literatura popular. I. Moraes, Jorge Luiz Marques de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 469

Michele Francisco Cassiano

**A LITERATURA PERIFÉRICA NO CENTRO DAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA**

Produto educacional:

Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Aprovado em: 06 / 05 / 2021

Banca Examinadora:

Orientador: Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
MPPEB - CPII

Professora Dra Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB - CPII

Professora Dra Ana Lúcia Silva Souza
PROFLETRAS - UFBA

Rio de Janeiro
2021

À minha sogra, vovó Tânia, por todo amor,
apoio e disponibilidade, mesmo quando eu
não entendia sua forma de cuidar de nós.
(*In memoriam*)
Aos meus filhos, Theo e Chloe, amores
da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À força maior que me rege, me move e me leva pelos melhores caminhos.

Às mulheres negras, acadêmicas ou não, que há tempos abrem caminhos. Nossos passos vêm de longe!

Aos meus pais, que apesar das adversidades e limites enfrentados pela classe trabalhadora, sempre me estimularam de todas as formas, inclusive intelectualmente. Sem vocês seria impossível chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Marquinho e Monique. Quando olho para nós tenho orgulho de onde vim e certeza de onde quero ir! (À minha irmã, um agradecimento especial por ter aberto os caminhos, sendo a primeira mestra da família).

Aos meus sobrinhos Luís Davi e Luís Pedro pelas palavras de carinho e admiração sempre. E Artur, pela risada gostosa e contagiante que nos enche e preenche. Amo vocês demais, meninos!

A todos os familiares e amigos, pessoas que estiveram / estão na minha vida levando um pouco de mim, estando em mim.

Às minhas cinco irmãs, mulheres incríveis, que compõem minha rede de apoio: Mel e Gabi, não há palavras para expressar minha gratidão, de verdade! Luciana, comadre-irmã, te amo além do oceano! Vanessa, você está na lista de pessoas que me mostraram / mostram o mundo. Obrigada! Cris, minha irmã, gratidão gigante por tanto amor e cumplicidade.

Ao meu marido, Esdras, com quem há anos caminho junto. Obrigada por sempre estimular meu crescimento pessoal e profissional, por todo apoio e suporte. E, claro, por me aguentar, especialmente quando a sobrecarga me rouba a leveza. Há muito amor envolvido aqui!

Aos meus filhos, Theo e Chloe, por cada “mãe, eu te amo mais que você me ama! ”. Vocês são, simplesmente, meu combustível.

Aos professores e professoras que passaram por minha vida, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. Todos, sem exceção, são referência para mim, de uma forma ou de outra.

Agradecimento especial aos professores do MPPEB-CPII pelos ensinamentos, pelas trocas tão fundamentais para a pesquisa, para a carreira docente e para a vida. Ao meu orientador, Jorge Luiz Marques, por acreditar no meu trabalho e por todo suporte.

À minha turma incrível do Mestrado. Vocês foram fundamentais nesta caminhada! Jamais esquecerei cada palavra de apoio e incentivo, fundamentais para que eu chegasse até aqui!

Agradeço especialmente às amigas Gizele, Thays e Fernanda, pelas conversas, risadas e desabafos na travessia Rio-Niterói. Thays e Natacha pela parceria na realização da oficina,

fundamental para a finalização deste trabalho. Minha irmã, Mariana Vera Cruz, por toda atenção e carinho. Obrigada, meninas, por tudo e por tanto!

Por fim, agradeço aos meus alunos e às minhas alunas por cada troca: de carinho, de afeto, de conhecimento. Especialmente aos guerreiros e guerreiras do PCF: ver vocês (r)existirem apesar dos percalços, me estimula a (r)existir também. Seguimos juntos!

*"A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril
Quem examina o solo?*

*O galho que quebra
É xingado de podre
Mas, não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta se diz violento
mas, ninguém chama de violentas
as margens que o aprisionam"
(Bertolt Brecht)*

RESUMO

CASSIANO, Michele Francisco. **A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa**: uma proposta para o ensino de gramática. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho buscou responder à pergunta-problema: em que medida o uso de textos da Literatura Periférica pode favorecer a aprendizagem da gramática em turmas de correção de fluxo? A pesquisa tem por objetivo desenvolver os conhecimentos gramaticais de alunos do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos da Literatura Periférica. Para tanto, inicialmente, foi feita uma discussão teórica acerca do ensino de língua materna, neste estudo norteado pela gramática contextualizada e de usos, bem como uma breve análise dos documentos oficiais e da estrutura do Programa de Correção de Fluxo. Em seguida, foi elaborado um roteiro pedagógico destinado originalmente à aplicação das turmas participantes; porém, em decorrência da suspensão das aulas por conta da pandemia da Covid-19, as atividades foram submetidas à avaliação de educadores e educadoras. Após essas etapas foi possível concluir que a utilização de textos de autores contemporâneos oriundos das periferias como ponto de partida das aulas de Português, e o desenvolvimento de atividades levando em conta os saberes discentes, as especificidades das turmas e a realidade socioeconômica dos envolvidos no processo de ensino apresentam potencial para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e gramaticais dos jovens atendidos pelo Programa Correção de Fluxo. Como resultado desta pesquisa, foi elaborado um caderno didático com sete roteiros pedagógicos cujos eixos centrais são contos e crônicas de autores da periferia, a fim de contribuir com o trabalho de professores de Língua Portuguesa interessados em desenvolver um trabalho, no que tange ao ensino de língua materna, de acordo com os documentos oficiais vigentes, sem deixar de atender às demandas em termos educacionais e sociais.

Palavras-chave: Ensino de Gramática; Literatura Periférica; Correção de Fluxo.

ABSTRACT

CASSIANO, Michele Francisco. **A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa**: uma proposta para o ensino de gramática. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

This work sought to answer the problem question: to what extent can the use of Peripheral Literature texts favor the learning of grammar in flow correction classes? The research aims to develop the grammatical knowledge of students of the Flow Correction Program from texts of Peripheral Literature. To this end, initially a theoretical discussion about the teaching of the mother tongue was made, in this study guided by the contextualized grammar and uses, as well as a brief analysis of the official documents and the structure of the Flow Correction Program. Then, a pedagogical script was originally designed for the application of the participating classes; however, due to the suspension of classes due to the Covid-19 pandemic, the activities were submitted to the evaluation of educators. After these steps, it was possible to conclude that the use of texts by contemporary authors from the peripheries as a starting point for Portuguese classes, and the development of activities taking into account student knowledge, class specificities and the socioeconomic reality of those involved in the process teaching methods have the potential to expand the linguistic and grammatical knowledge of young people served by the Flow Correction Program. As a result of this research, a didactic notebook was elaborated with seven pedagogical scripts whose central axes are short stories and chronicles of authors from the periphery in order to contribute as the work of Portuguese language teachers interested in developing a work with regard to the teaching of the mother tongue of according to current official documents, while meeting the demands in educational and social terms.

Keywords: Grammar teaching ; Peripheral Literature ; Flow Correction.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Matriz curricular PCF - Ensino fundamental (anos finais)	41
Imagem 2: Matriz curricular turmas regulares – Ensino fundamental (anos finais)	43
Imagem 3: Cronograma Língua Portuguesa PCF – Módulo I – 1º bimestre	44
Imagem 4: Currículo mínimo Seeduc - Sexto ano regular – 1º bimestre	45
Imagem 5: Cronograma Língua Portuguesa PCF – Módulo III – 1º bimestre	46
Imagem 6: Currículo mínimo Seeduc - Oitavo ano regular – 1º bimestre	47
Imagem 7: Texto disponível no livro didático do PCF	48
Imagem 8: Conteúdo gramatical disponível no livro didático do PCF	49
Imagem 9: Exercício disponível no livro didático do PCF	50
Imagem 10: Texto disponível no livro didático do PCF	51
Imagem 11: Gráfico 1 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina	73
Imagem 12: Gráfico 2 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina	74
Imagem 13: Gráfico 3 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina	74
Imagem 14: Gráfico 4 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina	75
Imagem 15: Produto educacional – mensagem aos professores	85
Imagem 16: Produto educacional – títulos textos discussões iniciais	86
Imagem 17: Produto educacional – Roteiro 1 (questões “Roda de conversa”)	86
Imagem 18: Produto educacional – Roteiro 2 (perfil do autor)	87
Imagem 19: Produto educacional – Roteiro 3 (atividade)	87
Imagem 20: Produto educacional – Roteiro 4 (atividade de retextualização)	89
Imagem 21: Produto educacional – Roteiro 5 (conto e elementos da narrativa)	89
Imagem 22: Produto educacional – Roteiro 6 (produção textual)	89
Imagem 23: Produto educacional – Roteiro 7 (atividade de contextualização)	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de abandono escolar com base no Censo 2014/2015	37
Tabela 2 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida – Ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos)	38
Tabela 3 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida – Ensino fundamental – anos finais (11 a 14 anos)	38
Tabela 4 - Taxas distorção idade-série RJ 2016 a 2018	39
Tabela 5 - Taxas distorção idade-série SG 2016 a 2018	39
Tabela 6 –	40
Taxas distorção idade-série lócus da pesquisa 2016 a 2018	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CPII – Colégio Pedro II

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LMP – Literatura Marginal Periférica

MEC – Ministério da Educação

MPPEB – Mestrado Profissional e Práticas da Educação Básica

PCF – Programa Correção de Fluxo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PRD – Programa de Residência Docente

RJ – Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria de Estado e Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	17
2.PERSPECTIVAS TEÓRICAS	23
2.1. Ensino de gramática: documentos oficiais (PCNs/BNCC)	23
2.2. Ensino de gramática: definindo os caminhos	25
2.3 Língua e literatura: união necessária	28
2.4 Literatura periférica (ou marginal): algumas considerações	31
2.5. Literatura periférica em sala de aula	33
2.5.1. Literatura periférica em sala de aula e a Lei 10639/03	34
3.FLUXO ESCOLAR: COMO CORRIGIR?	37
3.1. Evasão escolar no Brasil: últimos dados	37
3.2 Distorção idade-série no RJ	39
3.3 Programa Autonomia	40
3.4 Programa Correção de Fluxo	40
3.4.1 Matriz curricular	41
3.4.2 Material Didático	47
3.5. Sujeitos: quem precisa corrigir o fluxo escolar?	51
4.METODOLOGIA	56
4.1. População, amostra e caracterização geral do campo	56
4.2. Arcabouço metodológico	56
4.3. Instrumento de coleta de dados	58
4.3.1. Breve apresentação da oficina	59
4.3.2. Breve apresentação do roteiro avaliado oficina	60
4.4. Análise e discussão de dados	62
4.4.1. Discussão dos dados a partir do paradigma indiciário	75
4.5. Validação do roteiro via oficina on-line: algumas considerações ...	81
5. Produto educacional	84
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A: TCLE	98
APÊNDICE B: ROTEIRO PEDAGÓGICO	99

APRESENTAÇÃO

Antes de mais nada, julgo importante demarcar de que lugar eu falo. Sou uma mulher negra e periférica (nasci, cresci, estudei, trabalho e vivo em São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro), que vem transpondo algumas barreiras sociais. Quem eu sou e minhas origens impactam diretamente minhas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Sempre amei estudar. Lembro-me claramente de minha formatura da alfabetização quando fui oradora da turma; minha trajetória escolar transcorreu sem maiores percalços, sem reprovações, com boas notas e o apoio e o suporte de minha família. Meus pais, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora, sempre priorizaram nossa educação escolar e, graças a isso, pude chegar até aqui. Terminei o ensino médio certa de que não pararia meus estudos, mas havia uma urgência: precisava trabalhar; não podia mais depender completamente dos meus pais que sempre se sacrificaram tanto para garantir o sustento de uma família de cinco pessoas.

Como boa parte dos jovens periféricos que decidem avançar nos estudos, precisei conciliar estudo e trabalho. Foram dois anos de pré-vestibular noturno até a aprovação no curso de Letras – Português / Literaturas da Faculdade de Formação de Professores do Rio de Janeiro, *Campus* São Gonçalo. A motivação para me inscrever nesse curso foi meu amor por leitura, literatura e gramática; até entrar na faculdade não me via como professora, mas sabia, mesmo intuitivamente, que ter nível superior é potencialmente um caminho para pessoas como eu alçarem voos maiores. Eu fui a primeira pessoa da minha família inteira a entrar na universidade. Sim, esta é a primeira geração da família a conquistar isso!

Ao longo do curso me apaixonei por diversas disciplinas, especialmente, as de Educação. As urgências da vida exigiam que eu permanecesse trabalhando; depois de formada, imediatamente me inscrevi na pós-graduação *lato sensu* em Leitura e Produção Textual da Universidade Federal Fluminense. Sentia-me insegura caso surgisse a oportunidade de lecionar e, por isso, busquei ampliar minha formação. Esse curso foi fundamental para minha carreira docente, pois comecei a delinear o tipo de professora de Português que gostaria de ser.

Minha primeira experiência como professora ocorreu após três anos formada e pós-graduada. Prestei inúmeros concursos e fui convocada para atuar na Secretaria Estadual de Educação, em São Gonçalo. Para conciliar agora o trabalho de anos com a docência, lecionei, inicialmente, (e continuo até hoje) à noite. Ao atuar na Educação de Jovens e Adultos, pude conhecer diversas pessoas parecidas comigo, mesmo sendo mais novas ou mais velhas, mas

que não tiveram a oportunidade de completar os estudos. Ser professora da EJA foi, sem dúvida, o primeiro passo para o meu desejo de unir questões sociais ao ensino de Português.

Depois que meus filhos nasceram, senti necessidade de reorganizar minha vida e decidi abrir mão do emprego na empresa em que trabalhava desde a faculdade. Na mesma época, fui convocada para assumir minha segunda matrícula na rede estadual. Então, aconteceu o de sempre: vamos dar a turma difícil para a novata! Assim, comecei a atuar no Correção de Fluxo. E entre muito suor e lágrimas, assumi o compromisso comigo mesma e com os alunos de repensar minha prática e meus preconceitos e buscar ferramentas para realizar o melhor trabalho possível.

Por isso, decidi investir na minha formação e ingressei no MPPEB-CPII, algo que sempre desejei, mas que não se encaixa na minha realidade de trabalhadora. Desde então, meus esforços giram em torno de construir uma metodologia de trabalho adequada às especificidades das turmas destinadas aos alunos que precisam corrigir o fluxo escolar. Sei que nessas turmas, e em quaisquer outras, nós professores não devemos desconsiderar as relações humanas, afetos. No entanto, não podemos também nos descuidar de nosso propósito de colaborar para a formação acadêmica, humana e social dos estudantes; portanto, neste trabalho, procurei aliar esses aspectos sem negligenciar nenhum deles, especialmente, a importância de ampliar os saberes linguísticos dos alunos.

Ao me deparar com o material destinado ao PCF, tive a certeza de que uma renovação se fazia necessária. Fui em busca de algo que se encaixasse melhor nas turmas e, a partir das conversas dos alunos, de seus gostos musicais, modo de vida etc. pensei que seria interessante levar para a sala de aula textos que tratassem dos mesmos assuntos. Porém, eu não conhecia nenhum; havia sido formada nos moldes tradicionais; lia muito pouco na escola e sempre autores canônicos; na faculdade, nada de textos mais “alternativos”. Então comentei com um professor, também escritor, sobre a minha vontade de levar tais textos para as aulas e ele me emprestou alguns livros. Desde então sigo imersa no universo da Literatura Periférica. Quando li pela primeira vez um conto da Conceição Evaristo, “Olhos d’água”, senti uma emoção grande. Eu não fazia ideia do quanto é impactante se ver nas histórias! Só confirmei o que intuía: precisava levar textos daquele tipo para minhas aulas.

Fiz várias experiências, atividades com poemas, crônicas, contos diversos, mas não podia permanecer agindo intuitivamente, precisava sistematizar melhor as atividades com a devida base teórica. Esta pesquisa é fruto dessa necessidade. Por isso, ao longo da dissertação procurei responder à pergunta-problema: em que medida o uso de textos da Literatura Periférica pode favorecer a aprendizagem da gramática em turmas de correção de fluxo? Para tanto, fiz

um levantamento teórico de modo a delimitar a perspectiva de ensino de gramática a ser adotada na pesquisa, bem como o que preconizam os documentos oficiais. Além disso, procurei demonstrar os contornos da Literatura Periférica e porque ela constitui uma alternativa para as turmas de correção de fluxo. Apresento também um panorama do Programa Correção de Fluxo e dos sujeitos por ele atendidos. Todo trabalho norteia-se então por essas três expressões-chave: ensino de gramática, literatura periférica e correção de fluxo.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitula-se **A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino de gramática**, visto que objetiva desenvolver os conhecimentos gramaticais de alunos do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos de autores da periferia.

A importância da língua, que pode ser entendida como um “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade” (POSSENTI, 1999, p.50), é inegável para qualquer nação. Ao aprender sua língua materna, primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, todo indivíduo torna-se capaz de se comunicar e, com isso, de expressar pensamentos, sentimentos, ideias, percepções e de interagir socialmente através da linguagem. Portanto, a língua materna é extremamente importante para as relações socioculturais, o que justifica sua sistematização, na escola, como disciplina. Estudar o sistema do qual já faz uso desde antes de entrar na escola permite que o falante reflita sobre as construções por ele produzidas cotidianamente. O ensino da Língua Portuguesa, pautado nessa perspectiva, amplia os saberes linguísticos do falante e, conseqüentemente, sua inserção nos diferentes meios sociais.

Com a democratização da Educação Básica, o Brasil conseguiu diminuir consideravelmente os índices de analfabetismo. No entanto, saber ler e escrever não equivale, necessariamente, à habilidade de usar a leitura e a escrita socialmente, nas diferentes situações em que elas são exigidas. Surge, então, a necessidade de diferenciar alfabetização – entendida como a apreensão dos códigos linguísticos – do uso propriamente dito desses códigos, o letramento. De acordo com Magda Soares (2010, p.20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Sem dúvida, as aulas de língua materna constituem-se como momentos privilegiados para aquisição dessa competência tão fundamental em uma sociedade centrada em signos linguísticos.

Faz-se necessária uma mudança na sedimentada prática de trabalhar uma gramática descontextualizada, a partir de exemplos e frases desconexas que pouco ou nada se assemelham às situações reais de uso, sem estabelecer correlação entre os conhecimentos linguísticos dos alunos e o conhecimento sistematizado pela gramática normativa, que representa o padrão a ser seguido. Ao professor de Língua Portuguesa impõe-se então o desafio de repensar o ensino de gramática; é preciso desatar o nó e colocar em prática as orientações presentes nos documentos

norteadores da educação nacional, estruturados a partir das contribuições da Linguística. Caso contrário,

pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como universo a que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada. (NEVES, 2017, p.18)

Esse divórcio entre a gramática e o uso da linguagem não deve acontecer, tampouco a gramática deve ser eliminada das aulas de Português. No entanto, novos caminhos precisam ser percorridos, de modo que a ela seja vista como parte do sistema linguístico e não como o todo.

Com base nas inúmeras pesquisas no campo da Linguística e da Sociolinguística, a manutenção de um ensino de gramática que ainda valoriza determinadas estruturas em detrimento de outras e que objetiva apenas a correção dos “erros gramaticais” não faz sentido. É preciso, portanto, pensar em estratégias, com o suporte de teorias disponíveis, que possibilitem que a gramática ensinada na escola seja contextualizada, considerando as situações reais de uso da língua para que os / as estudantes possam refletir sobre a linguagem a partir da realidade.

Uma possibilidade para um ensino que de fato contribua para que os / as discentes leiam e escrevam de forma eficiente é o trabalho na escola com uma gramática contextualizada, que parte do uso para a norma, e não o contrário. Não se deve, portanto, abandoná-la nas aulas de Português; de acordo com Neves (2017, p. 22), “a natureza da gramática que se defende para uso escolar é, pois, a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada”. Nesta pesquisa, parte-se da perspectiva da gramática contextualizada por corroborar a ideia de que a gramática se constitui nas trocas linguísticas cotidianas.

Ao considerar que os conhecimentos linguísticos dos / das falantes devem ser o ponto de partida nas aulas de Português, faz-se necessária a presença de textos em sala de aula. O ensino de língua materna deve pautar-se na leitura e na escrita e partir delas para o ensino da gramática. Nessa perspectiva, o texto não deve, equivocadamente, servir de pretexto para a análise dos itens gramaticais; o que se espera é que, após a leitura e a compreensão dessa estrutura complexa, o / a estudante consiga reconhecer a importância da gramática para a construção de sentidos, como uma ferramenta para o estabelecimento de comunicação entre os interlocutores, porém, não a única. Cabe, então, à professoras e professores de Português se

perguntarem: quais textos atendem às necessidades de aprendizagem dos meus alunos? Fatores como faixa etária, nível de escolaridade, necessidades de aprendizagem e localização geográfica tanto da escola quanto das comunidades devem influenciar na seleção.

Para que o trabalho com uma gramática de usos seja possível, a linguagem dos /das discentes precisa ser aceita na escola, nas salas de aula. Quando se fala de estudantes das periferias, a valorização de sua linguagem refere-se à valorização da linguagem de um grupo historicamente silenciado. Um trabalho com a linguagem nas periferias que não tenha esse pressuposto, nas palavras de Irandé Antunes (2014, p. 28), “faz parte das políticas de silenciamento, que provocam nos alunos um sentimento de depreciação em relação a seu próprio falar, sentimento que emudece até mesmo os mais confiantes”. É preciso, portanto, arrancar as mordanças e não as apertar ainda mais.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, cujos / cujas discentes se caracterizam pela heterogeneidade étnica, social e econômica. Inevitavelmente, essa diversidade também se reflete na linguagem. Nesse contexto, não há espaço para um ensino de língua materna que desconsidere as múltiplas facetas da língua e da linguagem, considerando a existência apenas de um padrão ideal que se sobrepõe às demais variantes da língua. É preciso, portanto, valorizar o conhecimento linguístico das alunas e dos alunos inseridos nesse espaço, o que implica em valorizar saberes que advêm de grupos historicamente desprestigiados:

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos. (SOUZA, 2011, p. 36)

Com o intuito de transpor para dentro da escola os usos linguísticos comuns fora dela, emerge o trabalho com a Literatura Periférica que, ao retratar a realidade das comunidades, se utiliza da linguagem característica desse lugar, ou seja, privilegia a variedade desse grupo social. Assim, transportar os textos de autores da periferia para as salas de aula pode ser um caminho para o trabalho com uma gramática contextualizada. Além do mais, o trabalho com essa literatura daria ao trabalho com a linguagem também uma dimensão social, pelas especificidades dos textos produzidos nas periferias. Para Holanda (2018), a função da Literatura Periférica difere-se da literatura canônica no que tange à função social, pois ela assume compromissos como “agente de transformação social”. É a “literatura de compromisso” norteando um ensino de língua materna comprometido com as reais necessidades dos alunos e

das alunas, um ensino que efetivamente valorize, para além do jargão educacional, o conhecimento do grupo e que contribua para sua autonomia linguística.

Para tanto, é preciso diversificar as formas de ensinar e incluir nos programas das disciplinas as produções advindas das classes populares, para que as vozes desses sujeitos reverberem na escola. Logo, é necessário

o reconhecimento do valor da experiência e da manifestação dessa experiência por trabalhadores, mulheres, negros, índios, gays, deficientes. A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário – o que, no caso brasileiro, inclui a universalização do acesso às ferramentas do ofício, isto é, o saber ler e escrever. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 47)

Na medida em que se democratiza o fazer literário, abre-se espaço para a diversificação de olhares dos sujeitos em relação a si mesmos e ao outro, o que implica também numa multiplicidade de linguagens. Em turmas de Correção de Fluxo, compostas por alunos e alunas entre 15 e 17 anos que apresentam distorção idade-série, é fundamental um trabalho com a linguagem que apresente inúmeras perspectivas, valorizando, sobretudo, o conhecimento que esses / essas jovens já tiveram tempo de acumular. Assim, emerge o trabalho com a Literatura Periférica, com textos produzidos por pessoas que, assim como os / as estudantes, vivenciam a realidade da periferia e a transportam para os textos com toda potencialidade própria da Literatura. Faz todo sentido, portanto, ensinar gramática a partir desses textos, a partir de uma análise crítica da realidade em que estão inseridos o que atravessa, inclusive, a linguagem. Tal prática levaria em consideração, de fato, os saberes dos educandos e das educandas; sobre isso, Paulo Freire apresenta questões inspiradoras:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30)

Para que a associação entre “realidade concreta” e a “disciplina cujo conteúdo se ensina”, de fato, ocorra nas aulas de língua materna é preciso que se considerem os usos efetivos da linguagem, a enunciação. Alunos e alunas que apresentam distorção idade-série, ou seja, situação de fracasso escolar, ficam mais vulneráveis por conta do rótulo de fracassados que carregam. Em geral, as secretarias de educação criam programas para atendê-los; no entanto, não basta colocar moças e rapazes com histórico de fracasso na mesma turma, formando aqueles

grupos difíceis que precisam ser controlados e que são o temor de qualquer docente. Como afirma Arroyo (2014, p. 11), outros sujeitos exigem outras pedagogias, visto que “Outros Sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica”. Dessa forma, novas estratégias devem ser pensadas com o intuito de atender às demandas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em turmas de Correção de Fluxo, nas quais os / as jovens estão com baixa autoestima, descrentes em relação às suas habilidades e potencialidades, o presente trabalho propõe um ensino de Língua Portuguesa a partir de textos que dialogam com a realidade e com o conhecimento dos alunos, visto que são produzidos por pessoas que também pertencem ao seu grupo social. Inúmeros fatores internos e externos à escola influenciam no fracasso escolar. No que tange à instituição e, mais especificamente, à professoras e professores, faz-se urgente uma revisão do que ensinar, levando em conta as especificidades desses indivíduos, inclusive, dos motivos que os levaram a ficar retidos repetidas vezes. Ao falar de ensino de língua materna, há de se ter o compromisso com a emancipação desses sujeitos como usuários da língua, posição que exige uma prática pedagógica pautada na sua inegável variabilidade, legitimando, inclusive, a norma a qual os alunos dominam.

É preciso resgatar a autoestima desses / dessas discentes e a valorização de seu registro de língua, pautado no trabalho com textos que também se utilizam dessa variedade linguística, emerge como um caminho. A questão do fracasso escolar é complexa; não é possível apontar um único fator que contribua para que alunos e alunas não avancem. No entanto, é inegável que a escola tem sua parcela de responsabilidade, acentuada pela persistência em desconsiderar as especificidades dos / das jovens oriundos das classes populares, sob o pretexto de oferecer uma “educação para todos”. No que tange ao ensino de língua materna, a sobreposição da norma de prestígio àquela que os estudantes dominam, aumenta o abismo entre o aluno e a escola, fato comprovado pelos índices de evasão das escolas públicas brasileiras.

Aqueles que sobrevivem à indiferença da instituição seguem sem se reconhecer na linguagem legitimada pela escola – a norma padrão, absolutamente artificial, improdutiva. O resultado desse processo é a dificuldade dos / das jovens em situação de fracasso escolar, ou seja, que não conseguem avançar por apresentarem dificuldades diversas, em se relacionar com o texto escrito, tanto como leitores quanto como escritores. É preciso transpor essa muralha, valorizando, sobretudo, a variedade linguística que esses sujeitos dominam:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de fala dos diferentes grupos sociais constituem elementos da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes (...). (BAGNO, 2015, p.18)

Diante do exposto, a presente pesquisa justifica-se, pois sugere que o ensino de língua materna em turmas de Correção de Fluxo seja norteado por textos da Literatura Periférica, considerando-os como um caminho para a valorização dos saberes dos / das discentes oriundos das periferias e que apresentam distorção idade-série. A aula de Português, portanto, parte de textos – visto que a língua se efetiva através deles – para o estudo de um dos seus componentes – a gramática, sem desconsiderar os demais. Assim, antes de tudo, esses sujeitos poderão estabelecer um diálogo com as obras, se reconhecer nelas, visto que foram produzidas por pessoas das classes populares, como eles. Os itens gramaticais deixarão de ser, finalmente, entidades abstratas, dissociadas do uso.

Dessa forma, trabalha-se com o seguinte problema: Em que medida o uso de textos da Literatura Periférica nas aulas de Língua Portuguesa pode favorecer a aprendizagem da gramática em turmas de correção de fluxo?

Com o intuito de solucionar o problema da pesquisa, traçou-se como objetivo geral desenvolver os conhecimentos gramaticais de alunos do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos da Literatura Periférica e como objetivos específicos, ampliar os conhecimentos linguísticos e gramaticais dos discentes desenvolver a habilidade escrita dos alunos a partir de textos de autores da periferia.

Como resultado da pesquisa, foi criado um produto educacional que consiste em uma sequência didática organizada em um caderno intitulado “Da margem ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa”. As atividades foram construídas a partir de sete textos, cinco crônicas e dois contos, de diferentes autores da Literatura Periférica. Trata-se de um produto aplicável; parte dele foi avaliada por pares em oficina oferecida no ambiente virtual.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A seguir, tratar-se-á da fundamentação teórica que norteou a pesquisa; dessa forma, os conceitos-chave os quais subsidiaram o trabalho serão apresentados, bem como as considerações dos documentos oficiais no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

2.1 Ensino de gramática: documentos oficiais (PCN/BNCC)

O ensino de Língua Portuguesa, assim como o das demais disciplinas, norteia-se pelas orientações dos documentos oficiais. Entre o final dos anos 90 do século XX até 2017, os Parâmetros Curriculares Nacionais eram o guia. A partir de 2020, a Base Nacional Comum Curricular os substituiu, ditando, agora, portanto, os caminhos que devem ser seguidos por gestores e educadores.

Na década 1990 – 2000, após a redemocratização, fez-se necessário traçarem-se os rumos da Educação do país. Em 1996, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em vigor até hoje, a qual incumbe a União de propor diretrizes para nortear os currículos e os conteúdos mínimos sem esquecer das especificidades locais.

Assim, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista o cumprimento das determinações presentes na LDB. Trata-se de um documento de caráter propositivo, cujo objetivo central é exposto a seguir:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

O documento contempla as diferentes áreas de conhecimento além dos “Temas transversais”. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, área que interessa ao presente trabalho, os PCN são divididos em quatro ciclos, sendo os dois primeiros referentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e os outros dois, aos quatro últimos. Inicialmente, apresenta-se um breve panorama do ensino de língua materna no Brasil, evidenciando o avanço das pesquisas linguísticas, bem como as críticas feitas por especialistas ao ensino tradicional, o

qual desconsiderava a realidade e o interesse dos educandos, valorizava excessivamente a gramática normativa e ensinava metalinguagem de forma descontextualizada.

Como contraponto, os Parâmetros apresentam a necessidade de se adotar uma nova perspectiva para o ensino de Português. O texto deve ocupar, portanto, papel central nas aulas, com o intuito de se alcançar o objetivo geral da disciplina apresentado pelo documento, a saber: “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1997, p. 32)

Para tanto, a “gramática” não deve ser trabalhada como um ente abstrato o qual o aluno / a aluna deve dominar, respeitar, mas sim, como um dos aspectos da língua. Dessa forma, atividades de leitura e produção de textos devem ser o ponto de partida para a análise linguística. Evidencia-se, então, que há mais de vinte anos os documentos legais apontam caminhos para um ensino de língua materna eficiente, sem se desconsiderarem os desafios intrínsecos a tal implementação.

Em 2014, aprovou-se a Lei 13.005 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual reitera a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum dos currículos, tal qual apontara a LDB. Iniciou-se, portanto, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular; a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública, a segunda e a terceira foram debatidas em seminários pelo país. Em dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo MEC (Lei 13.415), determinando prazo de dois anos para implementação nas escolas.

Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais consistiam em um documento de caráter propositivo, a Base Nacional Curricular Comum trata-se de um documento normativo, o qual, obrigatoriamente, deve ser seguido por todas as instituições escolares em território nacional. Assim, a BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Dessa forma, a BNCC deve ser a referência nacional para a formulação dos currículos das redes e dos sistemas de ensino brasileiros. O documento determina dez competências gerais, as quais precisam ser desenvolvidas pelos estudantes no percurso da Educação Básica. Na perspectiva da “Base”, competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8)

A partir das competências gerais, são determinadas competências a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, cada área do conhecimento dispõe de competências gerais, bem como de competências próprias das disciplinas que a compõem. A disciplina Língua Portuguesa integra a área de conhecimento “Linguagens” junto com Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano), etapa em que consiste o foco da presente pesquisa, mais de quarenta competências devem ser desenvolvidas em cada série / ano. Destaca-se o trabalho com textos de diferentes gêneros e reafirma-se a necessidade de as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva objetivarem a prática da linguagem. Assim, no que tange ao ensino de língua materna:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o Português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 139)

Assim como os PCN, a BNCC aponta para um ensino de Língua Portuguesa consoante com os diversos estudos da Linguística acerca da linguagem, entendida como fenômeno construído socialmente pelos indivíduos. Nessa concepção, o texto está no centro do processo comunicativo, pois através dele o / a falante se expressa nas diferentes interações do convívio social.

2.2. Ensino de gramática: definindo os caminhos

Eventualmente, docentes de Língua Portuguesa devem se perguntar: “Para que dar aulas de Português a falantes nativos de Português? ”. Travaglia (2009, p. 17) apresenta quatro respostas, a saber: 1. Para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua; 2. Para levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e a variedade escrita da língua; 3. Para que o aluno conheça a língua como instituição, ou seja, como está constituída e como funciona; 4. Por fim, para ensinar o modo de pensar científico (metalinguagem).

Além de se questionar acerca do motivo de se dar aula de Português, outra questão importante é a forma como professoras e professores concebem a linguagem ou a língua. Ainda em Travaglia (2009, p. 21), apresentam-se três concepções: linguagem como expressão do

pensamento; linguagem instrumento de comunicação, como meio e objetivo para a comunicação; linguagem como forma ou processo de interação.

A presente pesquisa baseia-se na terceira concepção. Nessa perspectiva, a linguagem é, acima de tudo, dialógica, pois “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Entende-se, portanto, que a situação também deve ser levada em consideração, visto que influencia diretamente na produção dos enunciados.

Levar em conta a situação de produção dos enunciados significa considerar a enunciação, entendida como a “atividade social e operacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador a um enunciatário” (Glossário Ceale¹). Ao colocar a língua em funcionamento, o enunciador produz enunciados, que se referem ao dito, à materialidade da língua. No entanto, os enunciados não são constituídos meramente de mecanismos linguísticos, mas também do discurso. Ou seja, o sentido do enunciado depende do conteúdo da enunciação.

Do ponto de vista sociointeracionista, as listas intermináveis de frases descontextualizadas, tradicionalmente, usadas para se explicar o funcionamento da língua não devem ocupar o lugar central nas aulas de linguagem. Com o avanço da Linguística, o texto ganha espaço, no entanto, muitas vezes apenas como suporte para separar uma ocorrência e, novamente, apresentar os itens gramaticais de forma desconexa. Há, contudo, a possibilidade de unir o trabalho com textos e o ensino de itens gramaticais, entendendo-os como um dos componentes de uma estrutura maior, composta também por outros elementos.

Nessa perspectiva, as aulas de língua materna devem ser pautadas em uma gramática contextualizada, levando-se em consideração os usos linguísticos presentes nos enunciados. Dessa forma, os itens gramaticais não devem ser analisados isoladamente. De acordo com Irlandé Antunes (2014), as interações linguísticas se efetuam através de textos e os itens gramaticais são um dos componentes que contribuem para suas significações. Logo, tais itens não devem ser tratados isoladamente nas aulas de gramática, visto que no momento da enunciação tal separação também não ocorre.

¹ Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado#:~:text=O%20termo%20enuncia%C3%A7%C3%A3o%20refere%2Dse,da%20enuncia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20chamado%20enunciado>. Acesso em 28/05/2021.

Do ponto de vista interacional, a gramática é pressionada pelo uso. “A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos.” (NEVES,1997, p.16). O ensino de gramática, de acordo com esses pressupostos, deve partir do uso efetivo da língua, considerando os usos e os usuários.

Para que seja possível um ensino de gramática pautado nos usos, entendendo os itens da gramática tradicional como possibilidades e não como fins em si mesmos, há de se romper a crença de que saber gramática significa saber “Português”. Se o público da escola é diverso, a linguagem, por conseguinte, também o é, logo, a padronização linguística contribui apenas para que os / as estudantes não reconheçam suas variedades como legítimas:

Na tradição escolar brasileira, a expressão “saber Português” tem servido para designar duas competências consideradas complementares: o domínio da variedade da língua considerada padrão (popularmente “saber falar e escrever corretamente”) e a aptidão para identificar os fatos da língua (suas unidades, construções e processos estruturais) mediante a nomenclatura oficial. É inegável que a escola tradicional alcançou razoável sucesso na busca desses objetivos, mas isso tem uma explicação: os estudantes que a frequentavam já eram usuários da língua que iam aprender a escrever e analisar. No entanto, desde os anos 1950, com a abertura da escola para um público mais amplo e socialmente mais eclético, esse quadro em mudado muito e vem motivando linguistas e professores de língua portuguesa a debater sobre uma nova política de ensino de língua. (AZEREDO, 2007, p.95)

Um público diverso não usa a língua de maneira uniforme; apresentar listas intermináveis de regras para memorização mecânica não contribui para que falantes se apropriem da variedade padrão. Todo falante domina a (s) variedade (s) na (s) qual (is) está imerso, assim, o papel da escola como um todo e de professoras e professores de Português, em particular, é propiciar aos estudantes e às estudantes o contato com a variedade prestigiada, sem, no entanto, depreciar as demais. Trata-se de um desafio a ser enfrentado por todos os envolvidos no processo de escolarização:

Apesar da crença ser tão difundida entre nós, sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas. (...) Se o ensino de gramática conseguisse desvincular-se do seu ranço normativista, restaria ainda alguma função para o ensino da gramática? Trata-se, agora, de pensar a gramática como uma teoria de descrição (e raramente de explicação) do funcionamento da língua. Ou, mais amplamente ainda, como estudo das propriedades da linguagem humana. (GERALDI, 2015, p. 183)

A função do ensino de Gramática consiste, portanto, em mediar a ampliação da capacidade linguística dos alunos e das alunas, a partir do convívio com diferentes variedades, dentre elas a mais valorizada socialmente, tendo sempre como ponto de partida os conhecimentos que os estudantes e as estudantes já possuem como usuários e usuárias da língua.

Faz-se necessária a conexão entre a gramática que todo / toda falante domina e a gramática escolar; para tanto, os textos são fundamentais, pois materializam o uso. Desta forma,

Sob pena de perder toda legitimidade, a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem, e limitar-se ao oferecimento de um simples mapa taxonômico de categorias, definidas em planos isolados; fica incluída a legitimação do tratamento da língua-padrão, já que é real a necessidade de os cidadãos adequarem seus enunciados aos diferentes contextos socioculturais de interação. (NEVES, 2017, p. 125)

Por isso, a gramática ensinada nas escolas não deve ser elevada à categoria de entidade abstrata, possível apenas de ser visualizada em exemplos totalmente desconectados da realidade linguística dos / das falantes. Deve ser objeto de estudo nas aulas de Português, partindo-se do que os / as estudantes conhecem e ampliando seus conhecimentos linguísticos, a partir da leitura e produção de textos (orais e escritos).

Considerada, no entanto, antes como um saber que todo falante possui em alto grau de perfeição, que se manifesta em seus atos verbais, e, depois, como a descrição (que pode ter uma intenção normativa) deste saber, o ensino de gramática é importante se visar à ampliação do conhecimento reflexivo do já sabido e do aprendido. Desta maneira, não há como não relacionar a gramática com a produção e a compreensão de texto. (UCHÔA, 2007, p. 96)

Conclui-se, assim, que as aulas de língua materna devem ter por objetivo ensinar gramática de forma contextualizada, a partir de textos, levando em conta os conhecimentos gramaticais dos alunos e das alunas. Dessa forma, poder-se-á propiciar-lhes o aprimoramento das competências linguísticas necessárias nas diversas interações sociais, especialmente, naquelas que exigem o uso da variedade de maior prestígio social.

2.3 Língua e literatura: união necessária

O texto deve ser o objeto de estudo das aulas de língua materna por reunir os componentes necessários às interações linguísticas, afinal “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem. O mais óbvio é que ninguém fala ou escreve – nada! – que não seja sob a forma de textos” (ANTUNES, 2007, p. 85). Cabe às professoras e aos professores selecionar os textos adequados para o desenvolvimento linguístico dos / das estudantes em cada fase do processo de escolarização.

Dentre as possibilidades textuais disponíveis, destaca-se o trabalho com o texto literário, por ele explorar toda a potencialidade das palavras, da linguagem verbal, contribuindo, portanto, para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Assim,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

O trabalho com tais textos promove, portanto, o letramento literário. De acordo com Cosson (2016), o letramento literário é um processo que consiste na apropriação da literatura enquanto linguagem. Para o autor, cabe à escola a formação do leitor literário; assim, os referidos textos devem ser objeto de estudo, a fim de se promover a formação leitora dos estudantes.

Na concepção do teórico, o letramento literário consiste em uma prática social sendo, portanto, responsabilidade da escola. A apropriação da literatura como linguagem assegura, ainda, o efetivo domínio da escrita e de seu uso social, tendo em vista a dimensão diferenciada que a escrita assume nos textos literários.

Além disso, para Cosson (2016, p.17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Assim, a presença dos textos literários na escola como um todo, e nas aulas de língua materna em particular, apresenta uma dimensão social da qual a escola não deve se furtar.

Dentro dessa visão, letramento literário consiste em ir além da leitura; é preciso promover atividades em que alunos e alunas possam expandir suas habilidades de leitura e, principalmente, de compartilhamento das impressões acerca do texto. Aqui a leitura não é um ato solitário, mas solidário, tendo em vista a dimensão social do ato de ler.

Cosson (2016) destaca a importância de se selecionarem textos atuais, aqueles que têm significado no tempo dos leitores, podendo ser clássicos ou contemporâneos, para o trabalho em sala de aula, pois a atualidade contribui para despertar o interesse dos / das estudantes. Destaca ainda que o processo de leitura se dá em três etapas: a antecipação, que consiste nas várias operações realizadas pelo leitor antes de penetrar no texto, tais como os objetivos da leitura e a análise dos elementos que compõem a materialidade do texto; a decifração, quando se entra no texto propriamente, através das letras e das palavras e, por fim, a interpretação, entendida como as relações estabelecidas pelo leitor ao processar o texto.

O autor sugere que a leitura de textos literários seja feita em sequência cujos passos seriam: motivação (preparar discentes para entrar no texto, respondendo a uma questão ou posicionando-se diante de um tema, por exemplo); introdução (apresentação do autor e da obra); leitura e interpretação (construção de sentido do texto).

A oferta de textos literários é vasta: romances, contos, crônicas, poemas, para se citarem alguns gêneros, dentre os quais há textos canônicos e contemporâneos. No entanto, a seleção dos textos deve levar em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos. Contos e crônicas apresentam-se como opção para leitura de textos integrais, em sala de aula, com grupos que necessitam de leitura e interpretação mediadas pela professora e pelo professor por apresentarem dificuldades reais para o desenvolvimento dessas atividades, tendo em vista os percalços enfrentados no processo de escolarização, o que, provavelmente, explica a resistência às atividades que envolvem leitura e escrita.

A crônica apresenta a simplicidade como pilar, visto que originalmente precisava se encaixar nos limites dos jornais e alcançar vasto público leitor. Daí sua leveza e o tom de conversa que aproximam o cronista do público. No entanto, em meio à simplicidade, há a densidade característica dos textos literários.

Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 2003, p.13)

Assim, a leitura de crônicas nas aulas possibilita a junção do trabalho com textos ricos em termos linguísticos que, no entanto, mantêm a proximidade com o interlocutor. Em turmas em que há resistência à leitura, faz-se necessário estabelecer uma relação de confiança entre leitoras, leitores e o texto, para que este deixe de ser uma barreira intransponível para aqueles e aquelas que, porventura, ainda não tenham alcançado maturidade leitora. A crônica é, portanto, uma grande aliada dos professores e das professoras de língua materna, visto que “sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um” (CANDIDO, 2003, p. 14). Dessa forma, a leitura de crônicas nas aulas apresenta-se como caminho profícuo para a formação leitora e linguística dos estudantes.

Também o conto se caracteriza pela densidade e pela concisão. Poucas páginas são suficientes para o desenrolar da história, no entanto, todos os elementos da narrativa estão presentes, de forma condensada.

O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é inerentemente curta, ou porque o autor escolheu omitir algumas de suas partes. A base diferencial do conto é, pois, a contração: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. (GOTLIB, 2003, p. 64)

O conto se apresenta, pois, como alternativa para o trabalho com textos literários integrais, em turmas nas quais alunos e alunas ainda não são leitores maduros, apresentando dificuldade e resistência na realização de atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Dessa forma, é fundamental que a leitura seja o ponto de partida das aulas de língua materna. Logo, os textos literários devem estar presentes nas aulas com o intuito de promover a formação leitora, linguística e cidadã dos alunos. Afinal,

(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2003, p. 86)

Assim, o trabalho com textos literário nas aulas de língua materna contribui para a formação leitora bem como para a cidadã. Cabe aos professores e às professoras de linguagens, em meio à vasta produção literária disponível, selecionar aquela que melhor atenda às especificidades dos / das estudantes em cada etapa de sua formação leitora e linguística.

2.4 Literatura periférica: algumas considerações

Considera-se Literatura, em sentido amplo, o uso estético da língua escrita, bem como o conjunto de obras pertencentes a um país, época, gênero etc. Trata-se, ainda, da disciplina escolar cujo conteúdo aborda as obras e os períodos estéticos do Brasil e, algumas vezes, de outros países.

Em geral, atribui-se ao termo Literatura um adjetivo, a fim de especificar a origem, o público a que se destina etc. Dessa forma, temos Literatura Brasileira, Literatura Estrangeira, Literatura Infanto-juvenil dentre tantas outras caracterizações.

Neste trabalho optou-se por trabalhar com textos da literatura denominada Periférica. Atualmente, essa designação refere-se às produções cujos autores são oriundos das periferias, os quais têm seus textos publicados tanto por grandes editoras quanto por selos independentes. No entanto, no passado, a Literatura Periférica tinha contornos distintos, na verdade, era chamada de “marginal”.

Primeiramente, vale destacar as acepções do termo “marginal”. A palavra marginal é um adjetivo derivado do substantivo “margem”, ou seja, beira, orla. Segundo Vieira (2015), socialmente, marginal refere-se àquele que está fora do centro, ou seja, pessoas consideradas inferiores devido a certas condições sociais, como classe, etnia e lugar de habitação. Além disso, na cultura brasileira, designa também “delinquentes, assassinos (as), ladrões, pessoas que, por terem cometido algum delito, tornam-se passíveis de serem julgadas por vias jurídicas”. (VIEIRA, 2015, p. 25)

No que tange ao contexto literário, foram denominados marginais os poetas da “Geração Mimeógrafo”, assim chamados pois, nos anos 70 do século passado, optaram por não se render ao mercado editorial. Dessa forma, os próprios artistas reproduziam os textos (por isso mimeógrafo) e distribuía.

Os poetas marginais cariocas eram, em sua quase totalidade, universitários, pertencentes a uma classe média, digamos uma classe média mais para alta do que para baixa, pregavam a alegria e a irreverência, e eram claramente contra culturais. Ou seja: contra a literatura estabelecida, contra o mercado, contra o sistema. Produziam seus livrinhos descartáveis domesticamente no regime de cooperativas e enfrentavam o momento pesado e ameaçador da ditadura militar, com leveza e bom humor. (HOLLANDA, 2009, p.13)

Vale destacar, portanto, que os poetas denominados marginais pelos críticos, não estavam à margem da sociedade em termos culturais e socioeconômicos, visto que pertenciam à classe média. Os artistas, como forma de protesto, optavam por se colocar na “orla” do sistema, explicitando assim suas insatisfações com a ordem vigente. “O nome marginal vinha por conta de uma posição contra o sistema fosse ele político, religioso, educacional, inclusive o literário (...). Marginais, portanto, por vontade própria, por decisão e opção ideológica e literária.” (HOLLANDA, 2009, p. 13). Eram “marginais” por escolha própria.

A possibilidade de escolha por estar ou não à margem distinguirá, fundamentalmente, os poetas marginais dos autores da Literatura Periférica, cujos contornos foram ressignificados nos anos 90 do século XX.

Diferentemente da Poesia Marginal dos anos 70, que era produzida pela elite, a Literatura Marginal / Periférica é feita por artistas considerados à margem da sociedade, moradores das periferias, ribeirinhos, catadores de lixo, presidiários, entre outros. Estes escritores veem na literatura uma forma de construir sua identidade perante a sociedade, apontando os problemas que envolvem o meio do qual participam. (VIEIRA, 2015, p. 18)

Autores da Literatura Periférica, portanto, são os escritores (e escritoras) oriundos das classes subalternizadas, o que justifica a opção de muitos do movimento de denominar essa produção de marginal, visto que não fazem parte dos grupos privilegiados socialmente. Portanto, “aqueles que, por viverem nas zonas pobres, são identificados como ‘marginais’ pelo sentido comum deslocam essa palavra do campo social ao literário e começam a identificar, desse modo, as próprias produções escritas.” (TENNINA, 2015, p. 57) Ou seja, a designação “marginal” aqui é utilizada não para reforçar estereótipos e, sim, como ato político.

Evidenciadas as distinções entre os marginais dos anos 70 do século XX e os contemporâneos, faz-se necessário pontuar que há também semelhanças entre os grupos. Hollanda (2009) enumera os pontos comuns entre os artistas de antes e os de agora, dentre os quais destacam-se: o uso da palavra como forma de enfrentamento de contextos ou situações adversas (ditadura militar e desigualdade e exclusão, respectivamente) e a re (invenção) da linguagem desafiando a norma culta e o preconceito linguístico em prol da expressividade.

Tanto as obras da Geração Mimeógrafo, cujas produções privilegiavam poemas, quanto a produção de autoras e autores periféricos - poemas, contos, romances – caracterizam-se por desafiar a ordem vigente de alguma forma. Contribuem, portanto, para diversificar as vozes do contexto literário e, conseqüentemente, as dos grupos sociais que, de alguma forma, são impedidos de se expressar.

2.5. Literatura periférica em sala de aula

A produção literária possui diferentes classificações, de acordo com o público a que se destina, a origem dos autores, o momento em que as obras foram produzidas. Neste leque de opções há a Literatura Periférica, assim denominada por tratar-se de textos produzidos por pessoas das periferias, que abordam temáticas comuns aos grupos que nelas vivem, e também, questões inerentes ao ser humano que é atravessado pelas contradições e complexidades da sociedade atual.

Literatura marginal, periférica, divergente e alguns outros termos pelos quais é conhecida é uma nomenclatura adequada na medida em que sem sombra de dúvida essa literatura representa uma parte da cidade até hoje praticamente desconhecida pelo

que até hoje chamamos de centro, um conceito que começa a ser desestabilizado precisamente pela visibilidade e força simbólica que estão surgindo com intensidade vinda das periferias. Mas acho marginal ainda pouco porque não fala dos compromissos que esta literatura assume enquanto agente de transformação social. É uma literatura que vai além das funções sociais atribuídas à literatura canônica ou mesmo de entretenimento. É uma literatura de compromisso. (HOLLANDA, 2018, p. 1)

A crescente produção de autores pertencentes a grupos marginalizados ou historicamente silenciados leva à contestação de um território antes ocupado apenas pelos grupos dominantes, que muitas vezes se propunham a falar em nome dos grupos que não tinham autoridade para tal. Neste cenário, “o silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a eles, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17). Cada vez mais os “marginalizados” têm reivindicado o direito legítimo de falar por si, sem intermediários, contestando, assim, a autoridade dos grupos hegemônicos.

Quando os grupos historicamente silenciados conseguem se expressar, o resultado é uma produção contundente, com um olhar de dentro para fora, que lança luz às questões – boas ou ruins – inerentes a esses sujeitos, tudo isso com uma linguagem própria, que revela a complexidade das relações humanas em meio aos problemas enfrentados pelas minorias. Ferréz (2005, p. 13), um dos mais importantes autores do movimento, define essa literatura:

A Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. Mas alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito que falamos, que contamos a história, bom isso fica para os estudiosos, o que a gente faz é tentar explicar, mas a gente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta.

O próprio Ferréz (2005) destaca a peculiaridade linguística da literatura periférica. O auto(re)conhecimento dos estudantes com a escrita que se assemelha à linguagem utilizada por eles deve ser um ponto de partida para o estudo dos aspectos linguísticos. As aulas podem ser, portanto, um espaço para a re(construção) de identidades, de representatividade, questões recorrentes nas produções de autores periféricos.

Através desta nova representação, com o olhar de dentro da periferia, tem como válvula a questão da identidade e afirmação da cultura e de um local, tendo como ponto de partida social a periferia. Esta que sempre fora designada como um lugar de produção de assassinos, assaltantes, malandros, mas jamais fora vista como um local de produção cultural, sendo sempre discriminada pelas instituições sociais. A identidade desse local ganha força com estes autores que vão tornar esta nova cultura um fato social. (VIEIRA, 2015, p. 95)

Assim, alia-se ao trabalho de formação leitora a promoção da formação cidadã, na medida em que os / as estudantes poderão refletir e re (significar) o lugar onde muitos vivem, como um lugar de produção cultural, artística, um espaço de expressão.

2.5.1. Literatura Periférica em sala de aula e a Lei 10.639/03

A Literatura Periférica, denominação conferida às produções de autoras e autores das periferias, é uma literatura que contesta territórios antes ocupados apenas por indivíduos provenientes dos grupos dominantes. Sujeitos pertencentes aos grupos historicamente silenciados - através de poemas, contos, crônicas e romances – conseguem se expressar e falar por si, contribuindo para uma multiplicidade de vozes no fazer literário, questionando a autoridade das classes hegemônicas.

Por ser composto essencialmente por autoras e autores oriundos de classes subalternizadas, evidentemente inclui produções de pessoas negras. Desta forma, o trabalho com a literatura periférica em sala de aula está em consonância com a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Para tanto, o conteúdo programático deve incluir: o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. A lei institui ainda que tais conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Vale registrar que a referida lei representa uma importante conquista no âmbito institucional, sendo resultado de anos de lutas, pressões e tensões da população negra brasileira, em especial do Movimento Negro. No que tange à literatura periférica, não há dúvidas de que produções cujos autores e cujas autoras pertencem às classes empobrecidas e subalternizadas, incluirão também autores negros e autoras negras, atravessados inevitavelmente pelo racismo. Logo, a temática racial se faz presentes em inúmeras produções, possibilitando que as questões que envolvem a população negra sejam trabalhadas em sala de aula a partir de textos literários.

Além disso, o alunado das escolas localizadas nas periferias ou em seu entorno é composto, geralmente, por um número considerável de estudantes negros e negras, acentuando a necessidade de se tratar das questões raciais na escola. Ao propor que se trabalhe como conteúdo programático “a luta dos negros no Brasil”, certamente inclui-se a temática racial,

pois a luta contra o racismo faz parte da vida das pessoas negras desde o Brasil colonial até hoje.

Assim, textos da literatura periférica constituem-se como um caminho para a aplicação de Lei 10639/03 na medida em que a presença de produções de autores negros e autoras negras das periferias possibilitam a transposição para a sala de aula das vozes da população negra presentes na literatura, bem como de valores e culturas inerentes a esse grupo social, além de contribuir para o debate e reflexão da temática racial, com vistas a promover uma educação antirracista como forma de construir uma sociedade de fato justa e igualitária.

3. FLUXO ESCOLAR: COMO CORRIGIR?

A evasão escolar no Brasil é uma realidade. Há uma considerável parcela da população jovem fora da escola. A distorção idade-série apresenta-se como um fator que impacta no abandono escolar, visto que muitos desses jovens já deveriam ter concluído a Educação Básica. Assim, esforços vêm sendo empreendidos para reduzir a distorção idade-série, através de programas de promoção da correção do fluxo escolar.

3.1. Evasão escolar no Brasil: últimos dados

Apesar de a educação brasileira ter, inegavelmente, avançado nas últimas décadas ao promover o acesso universal à escola pública, além de programas como a merenda escolar e o Plano Nacional do Livro Didático, bem como a promulgação da Lei complementar 13.415, a qual instituiu a BNCC, a evasão escolar continua sendo um dos grandes desafios a serem superados no país.

Dados apresentados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, com base no Censo Escolar 2014 / 2015, apontam que as maiores taxas de abandono estão entre jovens de 18 a 24 anos; logo, o Ensino Médio apresenta os maiores índices. No entanto, a taxa de evasão começa a aumentar já no nono ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Taxas de abandono escolar com base no Censo Escolar 2014 /2015

ANO / SÉRIE	9º	1º	2º	3º
ÍNDICE (%)	7,7	12,9	12,7	6,8

Fonte: INEP

Os números acima evidenciam que a primeira e a segunda séries do EM ocupam primeiro e segundo lugar, respectivamente, entre as séries com maior índice de abandono. O nono ano ocupa o terceiro lugar, evidenciando que o problema se inicia no EF, tendo em vista o fato de um número expressivo de estudantes não terminar essa etapa de ensino na idade desejada, 14 anos, o que acarreta o ingresso no EM muitas das vezes, com 16 / 17 (ou até mesmo 18) anos, idade na qual muitos jovens abandonam os estudos. Em resumo, observa-se que a passagem do EF para o EM acentua o abandono escolar.

De acordo com a PNAD Contínua Educação 2018, dentre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados pelos jovens foram a necessidade de trabalhar e a falta de interesse, e pelas jovens, gravidez e realização de afazeres domésticos. A pesquisa evidencia um cenário preocupante, pois mais da metade da população de 25 anos de idade ou mais, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018.

Vale destacar que a taxa de escolarização das pessoas entre 6 e 14 anos atinge praticamente a universalização desde 2016; em 2018, 99,3% das pessoas dessa faixa etária frequentavam a escola. No entanto, os resultados que indicam a adequação entre a idade e a etapa do EF frequentado apontam o momento no qual se iniciam as distorções idade-série. De forma geral, as crianças de 6 a 10 anos se mantêm adequadamente na idade / etapa correta nos anos iniciais do ensino fundamental, porém ao passar para os anos finais, começa a se acentuar o atraso.

Tabela 2 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida

Ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos)

ANO	2016	2017	2018
INDICE	95,0	95,5	96,1

Fonte: IBGE, PNAD Contínua 2016-2018

Tabela 3 - Taxas ajustadas de frequência escolar líquida

Ensino fundamental – anos finais (11 a 14 anos)

ANO	2016	2017	2018
INDICE	84,7	85,9	86,7

Fonte: IBGE, PNAD Contínua 2016-2018

Diante dos dados apresentados, nota-se que o atraso escolar se inicia nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, um grupo de estudantes chega ao Ensino Médio apresentando distorção idade-série, ou mesmo deixam de estudar antes de passar para essa etapa. Objetivamente, jovens que aos 13 / 14 anos estão no sexto ano terminarão o EF aos 16 anos e o EM aos 19, caso não abandonem os estudos. Percebe-se, então, que a inadequação da idade em relação à série impacta diretamente na evasão escolar. Logo, esforços precisam ser empreendidos para solucionar, ou amenizar a situação, de modo que os estudantes consigam concluir as três etapas da Educação Básica no tempo adequado.

3.2 Distorção idade-série no RJ

Considera-se que há distorção idade-série quando há um atraso de dois anos em relação a idade esperada para determinada série. Em linhas gerais, o Estado do Rio de Janeiro apresenta uma taxa elevada de distorção idade -série.

Tabela 4 - Taxas de distorção idade-série RJ – 2016 a 2018

Distorção Idade-série

Estado do Rio de Janeiro

ANO	2016	2017	2018
INDICE	44,1	43,3	44,5

Fonte: INEP

De acordo com os dados do INEP, entre 2016 e 2018 a taxa permaneceu na casa dos 40%. As informações são baseadas no Censo Escolar.

Em São Gonçalo, município onde a pesquisa foi realizada, a taxa de distorção passou de 38,3% em 2016 para 37,4% em 2018, demonstrando uma queda discreta.

Tabela 5 - Taxas distorção idade-série SG – 2016 a 2018

Distorção Idade-série

Município de São Gonçalo

ANO	2016	2017	2018
INDICE	38,3	36,8	37,4

Fonte: INEP

A partir dos dados do Estado do Rio de Janeiro e do município de São Gonçalo, percebe-se que o público presente nas escolas é composto por um número considerável de alunos que se encontram atrasados no que diz respeito ao fluxo escolar. Ressalta-se que os dados apresentados se referem às taxas totais dos anos finais do Ensino Fundamental nas áreas urbanas.

A escola na qual a pesquisa foi realizada encontra-se, portanto, inserida nessa realidade: faz parte da rede estadual, na área urbana de São Gonçalo. Apresenta taxa de distorção idade-série superior a 50% desde 2016, ano em que o Programa de Correção de Fluxo foi implementado na escola em substituição ao Telecurso Autonomia.

Tabela 6 - Taxas distorção idade-série lócus da pesquisa – 2016 a 2018**Distorção Idade-série****Escola Estadual – lócus da pesquisa**

ANO	2016	2017	2018
INDICE	53,9	53,8	60,4

Fonte: INEP

3.3 Programa Autonomia

O Telecurso Autonomia foi implementado em 2009, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho. Pautado na unidocência e na Metodologia Telessala, visava à aceleração da aprendizagem dos alunos da rede estadual, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com distorção idade-série.

Com o intuito de corrigir o fluxo escolar, os docentes recebiam formação para implementar a metodologia. As aulas teriam por base as teleaulas e os livros didáticos fornecidos pela Fundação.

Em 2014, a parceria entre a Seeduc e a Fundação Roberto Marinho encerrou-se. No entanto, o programa de aceleração foi mantido, com alguns ajustes, mas mantendo a Metodologia Telessala e o uso do material didático.

3.4 Programa Correção de Fluxo

O Programa de Correção de Fluxo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro visa à correção do fluxo escolar de jovens que apresentam distorção idade-série, ou seja, aqueles que, com idades entre 14 e 16 anos, foram reprovados duas ou mais vezes e permanecem no sexto ou no sétimo ano do Ensino Fundamental.

O programa tem duração de dois anos, divididos em quatro módulos. As disciplinas são divididas por áreas: linguagens, ciências humanas e ciências da natureza. Assim, as turmas contam com três professores regentes por módulo, os quais ministram duas disciplinas cada um. O de linguagens é responsável por lecionar Língua Portuguesa, Arte e Inglês (a primeira, em todos os módulos, as duas últimas alternadamente); o mesmo ocorre com o de Ciências Humanas, que leciona História, Geografia e Projeto, também de forma alternada, e o professor de Ciências da Natureza trabalha com Matemática (em todos os módulos), Ciências e Projeto.

As diretrizes para implementação do programa, bem como a matriz curricular, constam na Resolução Seeduc nº 5330, de 10 de setembro de 2015, artigos 59 a 63. Sobre o objetivo e a implementação, o documento dispõe:

Art. 59 - A política de correção de fluxo tem como objetivo atender as especificidades dos estudantes em defasagem idade ano, por meio de currículo, metodologia e material pedagógicos próprios, acompanhados de formação continuada de professores, permitindo, assim, equalizá-los frente aos demais que se encontram na série correspondente à sua idade, conforme matrizes, no Anexo VI.

Art. 60 - A correção de fluxo poderá ser implementada nos seguintes modelos:

I - Programa Autonomia: ação pedagógica integrada implementada, no âmbito das unidades escolares da em estrutura modular, desenvolvida por meio de currículo e metodologia próprios, para Ensino Fundamental e Médio, em caráter de terminalidade;

II - Programa Correção de Fluxo: implementada, no âmbito das unidades escolares, em estrutura modular, desenvolvida por meio de currículo e metodologia próprios, para Ensino Fundamental. (RIO DE JANEIRO (estado), 2015, não paginado)

Conforme mencionado anteriormente, desde 2015 o programa de aceleração de estudos vem sendo implementado exclusivamente através do Programa Correção de Fluxo, utilizando a metodologia e os materiais didáticos do Programa Autonomia.

A fim de detalhar como o PCF se configura, analisar-se-á, de forma ilustrativa, a matriz curricular e o material didático nos tópicos a seguir.

3.4.1 Matriz curricular

A Resolução Seeduc nº 5330, de 10 de setembro de 2015, dispõe, no anexo IV, sobre a matriz curricular do Programa Correção de Fluxo. Cada módulo possui uma carga horária de 420 horas, totalizando ao final do percurso 1680 horas.

Imagem 1 - Matriz curricular PCF – Ensino Fundamental (anos finais)

ANEXO VI

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – CORREÇÃO DE FLUXO – PROGRAMA AUTONOMIA - TERMINALIDADE

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEHESTRAL
MODULO I	PERÍODO DE INTEGRAÇÃO – LINGUA PORTUGUESA	40
	PERÍODO DE INTEGRAÇÃO - MATEMÁTICA I	40
	ENSINO RELIGIOSO	20
	CIÊNCIAS	160
	MATEMÁTICA	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	80

CARGA HORÁRIA TOTAL DO RÓDULO		420
MÓDULO II	ENSINO RELIGIOSO	20
	LÍNGUA PORTUGUESA	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	40
	GEOGRAFIA	20
	MATEMÁTICA	100
	ARTE	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		420
MÓDULO III	HISTÓRIA	100
	ENSINO RELIGIOSO	20
	MATEMÁTICA	120
	LÍNGUA PORTUGUESA	120
	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	20
	PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		420
MÓDULO IV	ENSINO RELIGIOSO	20
	EDUCAÇÃO FÍSICA	40
	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	40
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	80
	LÍNGUA PORTUGUESA	100
	MATEMÁTICA	100
	PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		420
CARGA HORÁRIA TOTAL		1680

Fonte: SEEDUC

Embora ainda estejam previstos os componentes Período de Integração Português e Matemática, Ensino Religioso e Orientação Profissional, eles deixaram de ser ofertados com o fim do Programa Autonomia.

A redução dos anos finais do Ensino Fundamental para dois anos, metade do tempo do ensino regular, tendo em vista a necessidade de aceleração do fluxo escolar, não acontece sem perdas. A carga horária de Língua Portuguesa, por exemplo, é reduzida à metade (no regular, a carga horária da disciplina totaliza 960 horas e no PCF, 480). O mesmo ocorre com as demais disciplinas, conforme se pode observar na matriz curricular do ensino regular.

Imagem 2 - Matriz curricular turmas regulares – Ensino fundamental (anos finais)

**MATRIZ CURRICULAR
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - INTEGRAL – TERMINALIDADE**

ÁREA DO CONHECIMENTO/ NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
		ANO				ANO				
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	160	160	160	160	640
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	2	2	2	2	80	80	80	80	320
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	HISTÓRIA	3	3	3	3	120	120	120	120	480
LINGUAGENS	ARTE	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	PRODUÇÃO TEXTUAL	2	2	2	2	80	80	80	80	320
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
CIÊNCIA, CULTURA E PESQUISA.	ESTUDO E PESQUISA (cultura e artes, mídias educativas e investigação no campo das ciências da natureza e da matemática)	10	10	10	10	400	400	400	400	1600
	OFICINAS PEDAGÓGICAS (educação ambiental, esportes/jogos, direitos humanos em educação, leitura/letramento, educação musical/vozes e instrumental)	10	10	10	10	400	400	400	400	1600
CARGA HORÁRIA TOTAL		49	49	49	49	1960	1960	1960	1960	7840

Fonte: SEEDUC

Para compensar a redução da carga horária, faz-se necessária uma organização do programa das disciplinas, de modo que seja possível trabalhar conteúdos importantes e, ao mesmo tempo, corrigir as defasagens que porventura os alunos ainda apresentem, tendo em vista as dificuldades apresentadas no percurso escolar.

O cronograma de Língua Portuguesa, bem como o material didático, permanece o mesmo do Programa Autonomia. Segue o do módulo I, 1º bimestre:

Imagem 3 - Cronograma Língua Portuguesa PCF – Módulo I – 1º bimestre

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO

MÓDULO I

CRONOGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º BIMESTRE

Semana	Período	Teleaulas	Título das Teleaulas	Conteúdos
1	06/03 a 10/03	1	Situações de comunicação	Linguagem Verbal e não verbal Língua e Linguagem de Códigos
2	13/03 a 17/03	2 3	O senhor sabe com quem está falando?	Substantivos e suas classificações. Linguagem formal e informal Uso de gíria.
3	20/03 a 24/03	4	O senhor sabe com quem está falando?	Ato de escrever. Escolha e delimitação do assunto. Como iniciar um texto
4	27/03 a 31/03	5 6	Mas eu não disse nada disso!	Sufixos formadores de nomes de profissões e de lugares. Artigos e Numerais O ato de escrever. Escolha de um delimitação do assunto
5	03/04 a 07/04	7 8	Mas eu não disse nada disso! Em outras palavras...	Ortografia Palavra com – ez, -eza, -ês e – esa. Adjetivos Sinais de Pontuação
6	10/04 a 14/04	9 10	Em outras palavras...	Emprego das reticências. O telegrama. O anúncio. Recursos para redução e ampliação de textos.
7	17/04 a 21/04	11 12 13	Quem têm medo do dicionário? Será que foi isso que ele disse?	O emprego do dicionário. Ordem Alfabética. Diferentes acepções de um mesmo vocábulo. Discurso direto e indireto. Pronome pessoais.
8	24/04 a 28/04	-	Revisão dos Conteúdos NOA	Novas Oportunidades de Aprendizado

Fonte: SEEDUC

Como mencionado anteriormente, as aulas partem das teleaulas para os conteúdos, que constam no livro didático. Os vídeos são do Telecurso 2000, portanto, foram gravados nos anos 90 (e atualizados em 2008). Desta forma, estão desatualizados, sem levar em consideração o que preconizam documentos norteadores como os PCNs e a BNCC. Ao comparar o programa de Língua Portuguesa do PCF, módulo I, com o currículo mínimo do sexto ano, observa-se a defasagem:

Imagem 4 – Currículo mínimo Seeduc – 6º ano regular – 1º bimestre

Eixo	Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais. - Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem. - Inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor. - Identificar e diferenciar os diferentes recursos utilizados na internet para garantir agilidade na comunicação. - Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem). - Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais). <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e usar o vocativo. - Reconhecer as marcas do registro coloquial. - Estabelecer relação de referência entre substantivos e adjetivos. - Usar adequadamente sinais de pontuação relevantes ao gênero. - Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

Fonte: SEEDUC

A mesma discrepância observa-se entre o currículo destinado ao módulo III e o do oitavo ano regular (etapa à qual o referido módulo se refere). Os conteúdos, vale reiterar, estão desatualizados e só reforçam as desigualdades entre as metodologias destinadas ao PCF e ao ensino regular.

Imagem 5 - Cronograma Língua Portuguesa PCF – Módulo III – 1º bimestre

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO**MÓDULO III****CALENDÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA – 1º BIMESTRE**

Semana	Período	Teleaulas	Título das Teleaulas	Conteúdos
1	06/03 a 10/03	46	Alguma ocorrência?	Redação de ocorrência policial.
2	13/03 a 17/03	47 48	Fazendo consultas	Ordem alfabética. Frases oracionais e não oracionais. Frases interrogativa, declarativa, imperativa e exclamativa. Expressões idiomáticas e provérbios no dicionário. Compreensão de bulas de remédios
3	20/03 a 24/03	49	Fazendo consultas	Compreensão de manual de instruções. Resumo.
4	27/03 a 31/03	50 51 52	Assino ou não assino?	Verbos transitivos e intransitivos. Palavras homófonas. Complementos verbais Regência verbal.
5	03/04 a 07/04		Revisão dos conteúdos NOA	Novas Oportunidades de Aprendizado
6	10/04 a 14/04	53 54	Siga as instruções	Formação de palavras. Derivação e composição. Carta. Denotação e conotação. Onomatopéia. Memorando. Pronomes demonstrativos
7	17/04 a 21/04	55		Questionário – preenchimento.
8	24/04 a 28/04	----	Revisão dos conteúdos NOA.	Novas Oportunidades de Aprendizado

Fonte: SEEDUC

Imagem 6 – Currículo mínimo Seeduc – 8º ano regular – 1º bimestre

1º Bimestre	Eixo	Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto. - Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto. - Relacionar as informações verbais às não-verbais. - Diferenciar um relatório, um fichamento e um resumo. 	
	<p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar a estrutura básica do enunciado (<i>sujeito + verbo + complemento + adjuntos</i>). - Selecionar e empregar palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado. - Identificar as marcas linguísticas de impessoalidade. - Reconhecer e utilizar adequadamente as regras de concordâncias nominal e verbal. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes. 	
	<p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos com base em técnicas de relatório, fichamento e resumo. 	

Fonte: SEEDUC

O currículo mínimo da SEEDUC organiza o ensino de língua materna a partir de diferentes gêneros textuais, de acordo com os PCNs, que têm por base as contribuições da Linguística, cujos estudos demonstram a importância dos enunciados – organizados em textos de diferentes gêneros – para as aulas de Português.

Dessa forma, faz-se necessário atualizar o programa de Língua Portuguesa, deixando-o de acordo, o máximo possível, com o currículo mínimo regular, com os ajustes inerentes à redução da carga horária.

3.4.2 Material Didático

O material didático disponível para o Correção de Fluxo consiste basicamente nas teleaulas, que devem ser exibidas diariamente, e nos livros.

As teleaulas têm o formato similar ao de uma série, logo, as cenas se desenvolvem em uma sequência de aulas. Em geral, os assuntos abordados envolvem a vida adulta, como questões do mundo do trabalho, da vida familiar, das relações humanas etc. Após a exibição da aula, o professor deve realizar com os alunos as atividades do livro didático.

No livro, há a cenatexto – transcrição da cena representada na teleaula. A partir dela, atividades de interpretação textual são realizadas; em seguida, aspectos gramaticais são apresentados, contextualizados a partir da cena e do texto lido.

Imagem 7 - texto disponível no livro didático do PCF

O senhor sabe com quem está falando?

Aula 2

CENATEXTO

No centro daquela cidade, um jovem de terno estaciona um carro já meio velho. O guardador (também conhecido como flanelinha) corre para mostrar ao motorista como estacionar. Depois de alguns chega-pra-lá e chega-pra-cá, o moço, suado, sai do carro para escutar a demonstração de simpatia do guardador:

– Estacionou mal, amigo. Mas pode deixar, mermão, nós toma conta do carro.

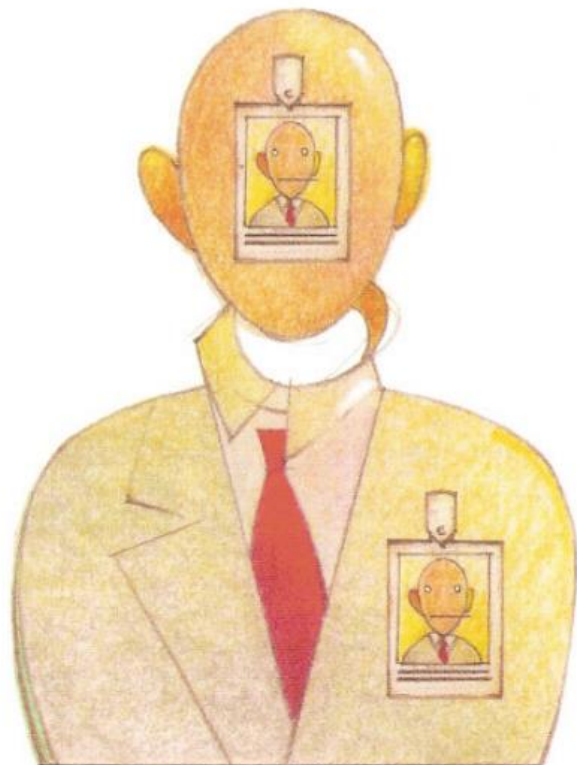
Talvez o jovem de terno tivesse enfrentado um engarrafamento daqueles, num calor daqueles, em um daqueles dias em que, desde cedo, nada dá certo. O fato é que não gostou das intimidades do guardador:

– Escuta, não sou seu irmão nem seu amigo, que eu saiba. Quem é você pra me ensinar a estacionar? Não vê com quem está falando, não?

Depois dessa bronca, o do terno saiu ajeitando o paletó, enquanto o guardador ficava resmungando desculpas incompreensíveis que iam se transformando, à medida que o outro se afastava para entrar no prédio próximo, em rosnados agressivos:

– Esse cara é que não sabe com quem tá falando, esse cara é que não sabe com quem tá falando...

No prédio, o motorista irritado toma o elevador e dirige-se para seu escritório. No caminho, encontra seu gerente, saindo para fazer um serviço na rua. Cumprimentam-se rapidamente. Na rua, o gerente vai pegar o carro, na outra calçada – bem debaixo da placa de proibido estacionar.



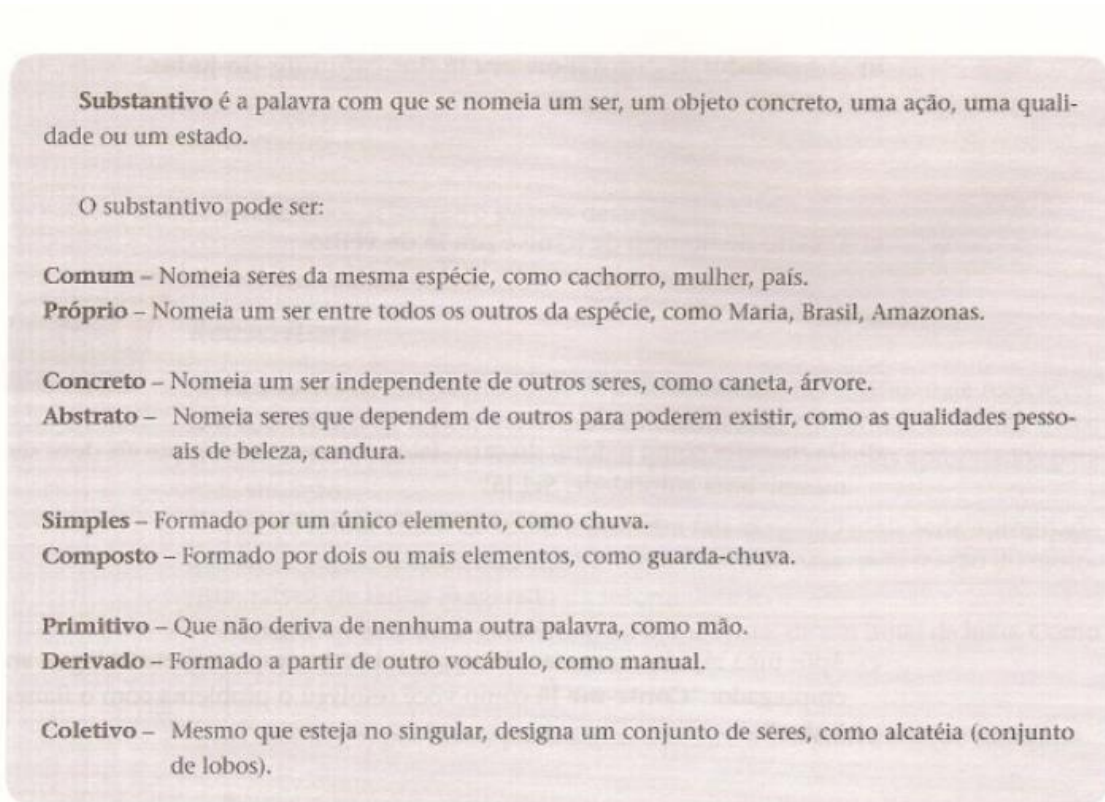
Fonte: PCF, livro do aluno

Na cena em questão, os personagens são um jovem de terno, um guardador de carros, o gerente da empresa onde o jovem trabalha e um guarda de trânsito. A partir da pergunta presente

no título “O senhor sabe com quem está falando?”, trabalha-se a formalidade e a informalidade da linguagem e as adequações necessárias de acordo com o interlocutor.

Ao final, há o quadro a seguir, com as definições de substantivo.

Imagem 8 - conteúdo disponível no livro didático do PCF



Fonte: PCF, livro do aluno

Embora a cena apresente uma situação cotidiana, é nítido o distanciamento da realidade do jovem atendido pelo programa. As aulas do Telecurso 2000 foram lançadas nos anos 90 e revisadas em 2008. Além disso, corrobora a máxima bastante difundida de que é possível dar a mesma aula em qualquer parte do Brasil.

Quanto aos aspectos linguísticos, as atividades de “reescritura” e análise dos usos formais e informais da língua são pertinentes, no entanto, mecânicas, na medida em que não há espaço para que os alunos produzam seus próprios textos ou façam uma análise crítica do conteúdo apresentado.

Imagem 9 - exercício disponível no livro didático do PCF

Agora que você tem uma idéia do que é substantivo, tente identificar, nos três primeiros parágrafos do texto, os substantivos que aparecem e fale sobre eles:

“No centro daquela cidade, um jovem de terno estaciona um carro já meio velho.

O guardador (também conhecido como flanelinha) corre para mostrar ao motorista como estacionar. Depois de alguns chega-para-lá e chega-para-cá, o moço, suado, sai do carro para escutar a demonstração de simpatia do guardador:

– Estacionou mal, amigo. Mas pode deixar, mermão, nós toma conta do carro.

Talvez o jovem de terno tivesse enfrentado um engarrafamento daqueles, num calor daqueles, em um daqueles dias em que, desde cedo, nada dá certo. O fato é que não gostou das intimidades do guardador...”

Fonte: PCF, livro do aluno

Evidencia-se assim, a inadequação das atividades em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais apresentam como objetivo geral do ensino de língua materna a ampliação do “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem”². A atualização do material é, portanto, necessária.

Percebe-se que o Telecurso 2000 foi projetado para adultos inseridos no mercado de trabalho, ou fora dele por motivos diversos, impossibilitados de frequentar a escola. Ao transpor a metodologia para o Programa de Correção de Fluxo sem adequá-la ao público jovem, desconsidera-se as especificidades dos alunos entre 14 e 17 anos, em situação de fracasso escolar, que em muito se diferencia da vida adulta.

Outro aspecto que deve ser destacado é o fato de todos os textos do livro serem transcrições das cenas representadas nas teleaulas, limitando, assim, o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, o que ampliaria seus conhecimentos linguísticos. Além disso, embora as cenas reproduzam situações cotidianas, nem sempre o fazem levando em consideração a perspectivas dos jovens atendidos pelo programa, mas dos adultos aos quais o segmento se destinava originalmente.

² <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> acesso em 30 de agosto de 2019.

Imagem 10 - texto disponível no livro didático do PCF

O senhor sabe com quem está falando?

Aula 3

CENATEXTO

Na aula passada, quatro personagens, comuns no cotidiano das cidades brasileiras, fizeram de diferentes maneiras a pergunta-título deste nosso módulo.

Primeiro, o jovem motorista, irritado com a intimidade com que foi tratado no estacionamento, fez a pergunta ao flanelinha agressivamente.

Depois, o próprio guardador resmungou e repetiu, entre dentes, a pergunta, como se estivesse fazendo uma ameaça que ninguém deveria escutar.

A seguir, um gerente desceu para pegar seu carro, estacionado em local proibido. Encontrou um guarda multando-o. Tentou comovê-lo com sua simpatia, mas o guarda foi irredutível e ainda se irritou: mostrou que era uma autoridade.

O gerente, então, abandonou a simpatia falsa e ameaçou com o fato (não se sabe se verdadeiro) de conhecer uma autoridade superior à do guarda.

Na cena passada, ficamos por aqui, sem saber da reação do guarda. O que diriam os nossos personagens, já de noite, cansados e com menos raiva, comentando o episódio? O que diria o primeiro motorista?

– *Levei bronca de um guardador que cismou que estacionei errado. O cara ainda teve a folga de me chamar de “mermão”. Não é pra ficar irritado?*

O que diria o guardador?

– *Cara, tomei a maior bronca hoje de um bacana metido a besta. Só porque chamei o carinha de “mermão”, ele se invocou e jogou na minha cara que era melhor do que eu. Tá certo, mas precisava humilhar?*



Fonte: PCF, livro do aluno

Desta forma, faz-se necessário repensar o material a ser utilizado nas aulas, de modo que estejam de acordo com os documentos oficiais, que levam em conta as contribuições da Linguística e da Sociolinguística. As aulas de língua materna precisam ser pautadas em textos de diferentes gêneros, bem como na leitura e na produção textual.

Os textos devem ser trabalhados com vistas a atender às demandas dos jovens de acordo com a região e com as características coletivas, individuais e culturais da faixa etária.

3.5. Sujeitos: quem precisa corrigir o fluxo escolar?

Antes de entrar em sala, algumas advertências: “não dê mole para eles”; “são terríveis”, “fulano está nesta turma, cuidado com ele”; “eles têm muita dificuldade, mal sabem escrever”,

“são desbocados, só ouvem funk”. Impossível não temer trabalhar com uma turma diante do teor dessas recomendações.

No entanto, não há escolha, é preciso encará-los. A assimetria é gritante: trinta contra uma! Falatório, gritaria, risadas, desdém. Tudo o que foi dito se confirma! Muitas tentativas para acessar a turma, e nada. A mensagem era clara: “reveja sua prática, caso contrário não cederemos”.

A professora resistia. Os alunos, nem todos. Aos poucos, de trinta reduziram-se a vinte, quinze. Resilientes: eles, os que ficaram, e ela. Todos se desconstruindo e se reconstruindo a cada aula. Segundo Arroyo (2012), a presença de outros sujeitos exige a existência de pedagogias diferentes. A professora de Português aceitou o desafio.

Apesar dos percalços, a primeira turma se formou; os alunos seguiriam seus caminhos, enquanto a docente permaneceria com suas inquietações. Certo dia, durante uma atividade de construções de personagens, na segunda turma de Correção de Fluxo da escola (e da professora), um *insight*. A tarefa consistia em, a partir de nomes próprios previamente selecionados, compor um personagem, em grupos³. Um deles, formado apenas por meninas, a partir de um nome masculino, projetou um homem negro, com roupa de marca e funcionário da “boca”. Ao serem questionadas pela professora acerca da descrição, responderam: “mas só conhecemos pessoas assim”.

A pergunta da professora evidencia que, na verdade, o que ela esperava dos alunos e das alunas era a reprodução da visão de mundo dominante. A fala da aluna demonstra o quão desafiador pode ser o trabalho com jovens das classes populares quando eles levam para a escola e para a sala de aula suas experiências. Até mesmo educadoras e educadores bem-intencionados podem cair na armadilha e inferiorizar os saberes dos discentes, ou tolerá-los inicialmente com o intuito de levar os jovens a assimilarem os conhecimentos realmente aceitos, os da classe dominante.

O Programa Correção de Fluxo atende aos jovens com distorção idade-série; isso significa que as turmas são compostas por moças e rapazes que ficaram retidos duas vezes ou mais, alterando, assim, o fluxo escolar. O PCF mantém a estrutura, a metodologia, o conteúdo programático, o material didático do Programa Autonomia, cuja roupagem derivou-se do Telecurso 2000. Ou seja, o Programa não leva em consideração as especificidades do público a que se destina, visto que importa automaticamente o que foi pensado para outros grupos, em outra época. Na medida em que o PCF se propõe a atender jovens entre 14 e 17 anos, na

³ Atividade do livro didático do Programa autonomia, o qual contém atividades de Português e de Matemática para serem desenvolvidas no período de integração.

modalidade presencial (e não adultos que estudavam à distância, no Telecurso), faz-se necessário repensar toda a estrutura. Afinal, outros sujeitos exigem outras pedagogias:

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. (ARROYO, 2012, p.12)

Há a necessidade de mudança, no entanto, antigas práticas permanecem, desconsiderando as demandas dos alunos em cada unidade escolar. Como resultado, tem-se turmas estigmatizadas, compostas por alunos “difíceis”, “indisciplinados”, “desinteressados”, dentre tantos outros adjetivos comumente atribuídos às turmas destinadas aos “fracassados”. A manutenção de estruturas desatualizadas reafirma a exclusão dessas turmas e dos jovens que permanecem na escola a despeito de estarem “atrasados”. Assim, observa-se a existência de:

(...) políticas educacionais, de um lado, e nas campanhas como todos pela educação, toda criança na escola, democratização da educação infantil de 4-5 anos e universalização (quase) do Ensino Fundamental de nove anos. De outro lado, as reprovações, retenções, defasagens idade-série, a separação das turmas de alunos exitosos, de um lado, e repetentes, defasados, desacelerados, indisciplinados, de outro. (...) As formas de pensar essas infâncias e adolescências e de pensar os diferentes se tornaram mais duras, mais negativas na medida em que se fazem mais presentes e afirmativos, lutando por direitos. (ARROYO, 2012, p. 122)

Em um contexto de exclusão, a própria presença desses jovens na escola representa resistência, transformando a escola como um todo, e a sala de aula em particular, em um espaço de tensão resultante do confronto entre o que é socialmente aceito como aluno ideal e alunos reais, complexos. Diante dessa realidade, todos os profissionais envolvidos no processo são obrigados a repensar suas práticas e, ao mesmo tempo, seus valores e suas visões de mundo. Inevitavelmente, alguns questionamentos que se impõem:

Como ser educadores (as) de sujeitos que carregam esse peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de serem inferiores, subalternos? Quantos fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são as vítimas dessas pedagogias de subalternização / opressão? Quantos projetos de educação popular fracassam por ignorar essas persistentes pedagogias que pensam os grupos populares como inferiores e tentaram convencê-los de serem mesmo inferiores? (ARROYO, 2012, p. 13)

Tais questionamentos explicitam a obrigatoriedade de uma revisão nas práticas pedagógicas pensadas para os programas destinados a jovens em situação de fracasso escolar. Não basta colocá-los na mesma turma para serem controlados e educados de acordo com o que

se considera socialmente aceitável, desconsiderando a linguagem, a cultura, os saberes que os estudantes possuem.

O trabalho com sujeitos oriundos dos grupos sociais historicamente subalternizados exige uma postura reflexiva e crítica diante das questões de classe. Caso contrário, a sala de aula torna-se mais um espaço, como tantos outros, de imposição dos valores da classe dominante e de repúdio à cultura das classes inferiorizadas. Como resultado, tem-se a imposição de padrões que precisam ser seguidos sob pena de permanecer fracassando na escola. Os que se enquadram, vencem; os rebeldes, sucumbem. A intelectual estadunidense bell hooks, a partir da própria experiência, trata dessa questão no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*:

A exigência de que os indivíduos cujas origens de classe são consideradas indesejáveis abram mão de todos os vestígios de seu passado cria turbulências psíquicas. Éramos encorajados, como muitos estudantes ainda são, a trair nossas origens de classe. Recompensados se decidíssemos nos assimilar, excluídos se preferíssemos conservar aqueles aspectos do nosso ser, alguns de nós éramos vistos, com demasiada frequência, como corpos estranhos. Alguns se rebelavam, aferrando-se a gestos e comportamentos exagerados e claramente marcados como desvios em relação à norma burguesa aceita. Na minha época de estudante, e agora como professora, vi muitos alunos cujas origens de classe são “indesejáveis” tornando-se incapazes de terminar os estudos porque as contradições entre o comportamento necessário para “dar certo” na academia e o comportamento com que se sentem à vontade em casa, com a família e os amigos, são simplesmente grandes demais. (HOOKS, 2017, p.241)

Dessa forma, cabe aos educadores a adoção de uma pedagogia que considere as diferenças e as complexidades dos sujeitos, especialmente, quando oriundos das classes populares, partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem se efetiva a partir da realidade dos educandos, em processo de compreensão, reflexão e crítica. Logo, a realidade e o conhecimento dos educandos devem ser o ponto de partida do processo de ensino / aprendizagem. Tal fato é bastante significativo quando os estudantes são oriundos das classes populares, por isso, estudam na escola pública e vivem em regiões periféricas. Nesse contexto, é fundamental levar para a sala de aula as manifestações culturais, a forma de vida, os problemas, as carências, enfim, tudo o que envolva esse espaço que o aluno conhece tão bem, de forma legítima, crítica e reflexiva, antes de fazer o mesmo com os espaços que o aluno não conhece, dos quais não faz parte.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua

“promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 2017, p. 56)

Dentre as inúmeras possibilidades de os “oprimidos serem exemplos para si mesmos” está a literatura por eles mesmos produzida. Sendo, portanto, um ponto de partida e não um fim em si mesma, a literatura periférica, ou seja, aquela produzida pelos marginalizados, contribui para a realização de uma prática pedagógica cujo objetivo consiste na “redenção” daqueles historicamente subalternizados. A construção de uma sociedade mais justa e menos desigual passa também pela linguagem.

4. METODOLOGIA

A seguir, serão apresentados os caminhos percorridos com vistas à obtenção dos resultados pretendidos, ou seja, para a resolução do problema de pesquisa. Para tanto, discorre-se sobre os participantes, o campo de estudo, bem como sobre o arcabouço metodológico que norteou o trabalho.

4.1. População, amostra e caracterização geral do campo

Os sujeitos da pesquisa são alunos das turmas do Programa de Correção de Fluxo do ensino público, representando uma amostra de 60 (sessenta) discentes participantes (somatório das duas turmas do Programa, uma do primeiro módulo e outra do terceiro). Como critério de seleção foram escolhidos os alunos das turmas do PCF considerando as especificidades de tais grupos, bem como a importância de ampliação dos conhecimentos gramaticais como preparação para a série seguinte.

No que diz respeito à caracterização geral campo, trata-se de um CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, pertencente à rede estadual de ensino, localizado no bairro Barro Vermelho, em São Gonçalo / RJ. O CIEP apresenta infraestrutura e suporte necessários para realização da pesquisa. Geograficamente, localiza-se próximo ao centro do município, sendo, portanto, de fácil acesso. Dessa forma, atende alunos de diferentes realidades socioeconômicas. O campo escolhido faz parte da realidade docente da pesquisadora, no entanto, o ingresso nele para fins científicos está respaldado por autorização da SEEDUC, bem como da escola e dos sujeitos participantes por meio de documentos legais.

4.2 Arcabouço metodológico

Em termos gerais, a presente pesquisa configura-se como predominantemente qualitativa, tendo em vista o contato direto da pesquisadora com a situação estudada e a ênfase mais no processo do que no produto.

Em termos específicos, trata-se de uma pesquisa-ação, pois procura alcançar um resultado prático para um problema específico em uma situação específica.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Ainda conforme Thiollent (2011), na pesquisa-ação, pesquisadores e participantes envolvem-se ativamente na resolução de um problema. Consiste, portanto, em um método bastante difundido na área educacional no que tange à formação de jovens e adultos, educação popular, principalmente na América Latina.

Tal método possibilita a produção de ideias na busca por soluções para os problemas elencados, trabalho realizado pelo pesquisador e pelos usuários do sistema escolar conjuntamente, com o intuito de equacionar os problemas encontrados. Há um destaque para seu uso na área de educação, pois

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. (THIOLLENT, 2011, p. 85)

Dessa forma, a metodologia pesquisa-ação adequa-se à pesquisa pela participação da pesquisadora no campo de estudo sem se limitar à descrição e à avaliação; além de descrever e de avaliar, busca-se uma ação efetiva e transformadora por parte de todos os envolvidos, isso é, pesquisadora e participantes.

A análise de dados tem por base as contribuições da Análise do Discurso e da gramática contextualizada. Assim, os textos dos alunos são analisados levando-se em consideração aspectos estruturais (gramaticais) e também aspectos discursivos. O mesmo método serviu de base para análise dos pareceres emitidos por pares como forma de avaliação de parte do produto educacional.

Na perspectiva da Análise do Discurso, o texto extrapola o aspecto linguístico. As escolhas linguísticas remetem a algo maior, ou seja, ao contexto. O sistema da língua não é, portanto, mais importante do que o discurso, cuja materialização encontramos no texto. Significa dizer que o sistema fornece as possibilidades, que apenas ganham vida nos enunciados.

O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas - as palavras e as orações - carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas. (BAKHTIN, 2011, p. 296)

Palavras e orações perdem a neutralidade nos enunciados e a escolha de determinada ocorrência em vez de outra será diretamente impactada pelo contexto, pelos valores e ideologias dos envolvidos na situação discursiva. Assim, faz-se necessário ressaltar que no presente trabalho a análise dos textos foi norteadada pela concepção de linguagem como discurso, visto que "a preocupação maior é com o processo, na medida em que o analista busca explicar as condições que possibilitaram a emergência daquela (e não de outra) ocorrência." (SUASSUNA, 2008, p. 357)

Ao se analisarem os textos, nem sempre os sentidos estão evidentes, exigindo do pesquisador um trabalho investigativo, em busca de pistas que auxiliem na reconstrução dos sentidos. Para tanto, o paradigma indiciário apresenta-se como uma metodologia de pesquisa adequada para o campo da linguagem. De acordo com Suassuna (2008, p.364), "o que caracteriza esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente."

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador, portanto, identificar no material de pesquisa os indícios que seriam descartados em um viés cartesiano, por não se tratarem de fatos explícitos. Assim, lança-se luz sobre aspectos outros que podem ser relevantes. Conforme Suassuna (2008, p.364) afirma, "o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam 'decifrá-la', no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais."

Quanto à construção do Produto Educacional, foram considerados os pressupostos da Análise do Discurso, da gramática contextualizada e de usos, a partir, principalmente, das contribuições de Geraldi (2013), Neves (2011) e Travaglia (2009), bem como de Cosson (2016) no que tange à concepção do autor sobre letramento literário.

4.3. Instrumento de coleta de dados

Inicialmente, as produções textuais dos participantes da pesquisa seriam o principal instrumento de coleta de dados, como forma de verificar as potencialidades e os eventuais desafios para a resolução do problema de pesquisa. No entanto, um acontecimento de enormes proporções impediu a aplicação das atividades: a pandemia da Covid-19.

De acordo com o cronograma de execução da pesquisa, a aplicação ocorreria entre os meses de agosto e dezembro de 2019. No entanto, atrasos na confecção dos materiais exigiram

uma reorganização do cronograma; as atividades seriam realizadas então a partir de março de 2020. Com a suspensão das aulas a partir do dia 16 de março em decorrência da pandemia da Covid-19, todas as atividades passaram a ser oferecidas de forma remota, impossibilitando assim o contato da pesquisadora, também docente da unidade escolar, com os participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que as atividades foram projetadas para aplicação presencial, o que inviabilizou sua realização de forma remota. Dessa forma, foi necessário repensar a coleta de dados, de modo a não comprometer a realização da pesquisa dentro do prazo máximo estipulado.

Para verificar se as atividades planejadas apresentam potencial para o alcance do objetivo geral da pesquisa – desenvolver os conhecimentos gramaticais dos alunos das turmas de Correção de Fluxo – bem como para a resolução do problema, as tarefas que seriam realizadas pelos alunos foram submetidas a avaliação por pares em uma oficina oferecida de forma remota através da plataforma *Moodle*.

4.3.1. Breve apresentação da oficina

A oficina intitulada “Ensino de História e Literatura a partir das perspectivas Intercultural e Decolonial” foi oferecida entre os dias 25 de agosto e 02 de outubro de 2020. Nesse período os materiais ficaram disponíveis *on-line*, na plataforma *Moodle*. Como o título sugere, a oficina foi oferecida em parceria com a disciplina de História; o evento foi organizado pela pesquisadora e por mais duas professoras, também mestrandas vinculadas ao MPPEB-CPII, uma de História e outra de Literatura.

As oficinas são oferecidas aos alunos do Programa de Residência Docente (PRD) e ao público externo. Logo, são voltadas para professores e professoras em busca de formação continuada ou para estudantes dos cursos de licenciatura. Os mestrandos do MPPEB – CPII precisam ministrar no mínimo doze horas de oficinas. O curso “Ensino de História e Literatura a partir das perspectivas Intercultural e Decolonial” recebeu oitenta e cinco inscrições; destas, apenas dezenove pessoas realizaram as atividades e, portanto, concluíram a oficina e receberam o certificado.

Durante o curso, cuja duração foi de doze horas, distribuídas em cinco etapas, foram oferecidos aos participantes textos teóricos sobre as perspectivas intercultural e decolonial e vídeos explicativos, gravados pelas organizadoras. Através de um fórum os cursistas expuseram

suas impressões acerca dos conceitos, bem como suas experiências dentro das perspectivas apresentadas. Em seguida, procederem à análise das atividades pedagógicas e emissão dos pareceres. Os cursistas assinaram, através de formulário Google, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitaram, portanto, participar da pesquisa.

Antes de analisar as atividades pedagógicas, foram elucidados pontos centrais das perspectivas intercultural e decolonial. A interculturalidade crítica tem sua origem nas discussões políticas dos movimentos sociais, sendo construída a partir dos grupos subalternizados pela modernidade. Encontra na decolonialidade uma pedagogia capaz de pôr em prática os processos de reflexão e transformação das estruturas coloniais e a possibilidade de construção de novas relações de saberes, vivências e resistências. A pedagogia decolonial luta pela participação dos colonizados, rompendo com a visão eurocêntrica dos conteúdos escolares, incluindo, portanto, as vozes dos excluídos.

Foram traçados três objetivos: a) apresentar conceitos e reflexões sobre a interculturalidade crítica e a decolonialidade; b) considerar e discutir os desafios e as possibilidades do Ensino de História e Literatura na Educação Básica; c) analisar atividades pedagógicas, baseadas na perspectiva intercultural e na pedagogia decolonial. O terceiro deles foi fundamental para o levantamento de dados para a pesquisa.

Vale ressaltar que, embora o presente estudo não tenha como base os estudos decoloniais e interculturais, as ideias desenvolvidas pelos autores dessa pedagogia estão em consonância com a proposta de ensino de gramática contextualizada a partir de autores da periferia. Através dos textos dos “suburbanos”, as vozes dos escritores se juntam às vozes da classe trabalhadora, representados pelos estudantes, filhos dessa mesma classe. Unir ensino de gramática e literatura periférica representa um caminho para uma educação decolonial.

4.3.2. Breve apresentação do roteiro avaliado pelos participantes da oficina

Em geral, as oficinas oferecidas através do PRD são presenciais ou semipresenciais. Em decorrência da pandemia da Covid-19, o curso foi ofertado integralmente *on-line*, via plataforma *Moodle*. Como os participantes do evento não teriam contato com as responsáveis, foram gravados vídeos com uma breve apresentação dos trabalhos que resultaram nas atividades pedagógicas a eles disponibilizadas.

No que tange à presente pesquisa, a autora apresentou-se brevemente, expondo o quanto a experiência nas turmas de correção de fluxo foi fundamental para o delineamento da pesquisa e das atividades elaboradas. Desta forma, os participantes da oficina, mesmo sem conhecê-la pessoalmente, souberem de que lugar a pesquisadora falava e os motivos que a levaram a escolher determinados caminhos para o ensino de gramática e não outros.

O roteiro pedagógico avaliado pelos pares divide-se em quatro tópicos. O primeiro – “Hora da leitura” – apresenta o texto a ser lido de forma compartilhada pelo professor ou por um aluno. Há ainda duas caixas de texto: a primeira com informações sobre o autor e a segunda relembrando o conceito e as características da crônica, considerando que já teriam sido previamente estudadas.

O segundo tópico – “Estudo do texto – compreensão” – subdivide-se em três partes. Na primeira, há algumas questões sobre o texto para serem respondidas por escrito e posteriormente compartilhadas com a turma; na seguinte, a discussão proposta no texto é ampliada com a exibição de um vídeo sobre a temática central da crônica. Os alunos devem estabelecer a relação entre a reportagem exibida e o texto lido. Por fim, destaca-se o uso dos substantivos comuns e próprios a partir da nomeação das personagens e dos lugares, com foco na análise nos efeitos de sentido decorrentes das escolhas do autor.

No tópico “Estudo do texto – aspectos linguísticos”, destacam-se as diferenças entre linguagem formal e informal, bem como entre língua falada e língua escrita, tendo como ponto de partida a crônica lida. Finalmente, a sequência termina com o tópico “Produção textual”, no qual os alunos, a partir de uma afirmação feita pelo cronista, devem conversar com trabalhadores de sua família ou vizinhança e depois escrever um relato expondo o que ouviram. O professor os auxiliará na revisão dos textos que podem ser expostos em um jornal mural; é apresentada também a proposta de realização de uma conferência em conjunto com professores de História / Sociologia com a temática “trabalhadores brasileiros” tendo as turmas da terceira série do ensino médio como público-alvo.

O roteiro completo consta ao final da pesquisa, nos anexos. Os pareceres emitidos pelos participantes, bem com os gráficos resultantes dos formulários respondidos foram analisados na seção a seguir com o intuito de nortear a elaboração do produto educacional.

4.4. Análise e discussão de dados

O roteiro apresentado aos cursistas (e também o produto educacional) intitula-se “Das margens ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa”. Inicialmente a sequência deveria ser analisada e, em seguida, o parecer registrado no fórum. A orientação aos participantes foi a seguinte:

Após a análise do produto “Das margens ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa”. Registre seu parecer aqui no Fórum levando em consideração aspectos como relevância da temática abordada na aula, adequação dos textos ao segmento, aplicabilidade da atividade etc.

A pesquisa gira em torno de três eixos: ensino de gramática, letramento literário através de textos da Literatura Periférica e turmas de Correção de fluxo escolar. Para analisar os pareceres, estabeleceram-se os critérios a seguir: 1. Adequação das atividades à gramática contextualizada, partindo do uso para a norma; 2. Atualidade dos textos como um dos princípios para a promoção do letramento literário na escola (literatura periférica); 3. Adequação das atividades às especificidades das turmas de Correção de fluxo. Atender aos critérios estabelecidos corresponde a um caminho para alcançar o objetivo da pesquisa – ampliar os conhecimentos gramaticais dos alunos das turmas do PCF.

Dezenove cursistas emitiram pareceres acerca do roteiro pedagógico. No que diz respeito ao primeiro critério, de maneira geral, os participantes consideraram as atividades adequadas à proposta de ensino de gramática contextualizada, conforme se verifica a seguir:

Participante 19:

- *“O produto ‘Das margens ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa’ apresenta propostas de atividades que partem de textos de autores contemporâneos da periferia para o ensino de gramática. Achei a proposta muito interessante e relevante, porque chama atenção para manifestações linguísticas subrepresentadas na Literatura. A linguagem coloquial certamente possui relação com o contexto dos estudantes em questão, então é possível aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes. O gênero crônica é muito adequado para isso. A proposta abrange debates e valoriza a expressão dos*

estudantes. De modo que eles também tenham voz durante o processo de ensino aprendizagem e possam apresentar suas impressões sobre os textos. Em relação à aplicabilidade da atividade, acredito que está perfeitamente inserida na abordagem sociointeracionista dando importância ao contexto e favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. O produto é passível de ser replicado em diversos contextos escolares. Eu deixaria como sugestão apenas contemplar textos em diferentes suportes midiáticos para aproveitar o potencial das hipermídias. ”

Participante 11:

- *“A crônica utilizada pela professora em sala de aula atende aos propósitos de uma pedagogia decolonial e inclusiva na medida em que leva para a sala de aula uma leitura que se faz presente no cotidiano daqueles alunos. Além disso, para além da feliz escolha da crônica, as atividades se conectam e se entrelaçam em todos os pontos, não deixando margens para negação e ocultamento das particularidades gramaticais e cultas que apresenta a língua portuguesa. ”*

Participante 3:

- *“O produto é excelente por ser adequado as vivências do público envolvido e tratá-las de forma crítica e reflexiva dentro do contexto social. O uso da forma popular da linguagem e escrita por alguém que entende e compartilha das vivências dos alunos cria identificação e gera interesse, aproximação. Os faz enxergarem-se como parte atuante e relevante e não como quem precisa falar e entender sempre um mundo que não os considera e que está distante deles. Não os representa e nem oferece espaço. A partir desse entendimento é possível caminhar mostrando também como antes se fazia (formas mais privilegiadas), mas não como uma referência padrão e sim como uma variação. A sociedade é diversa e os saberes, as abordagens e as referências também devem ser.”*

Participante 8:

- *“O roteiro apresentado se mostra pertinente para alunos cujas realidades sejam próximas da descrita na crônica ‘Débito e crédito’, principalmente se esses alunos são mais velhos, jovens ou adultos que já fazem parte do mercado de trabalho, mas isso não esgota sua aplicabilidade em diferentes meios, tudo*

dependerá do olhar sobre o texto. / A leitura da obra fala diretamente a eles, seu entendimento e significação são facilitados. As propostas de trabalho sobre os textos demonstram uma abordagem que privilegia o uso da linguagem em seus contextos, nesse caso o certo e o errado não são os objetivos, mas a compreensão de que há formas distintas de linguagem e que as mesmas podem ser empregadas em diferentes contextos, norma culta, por exemplo. / O trabalho apresentado é rico em sua forma e conteúdo, pois permite aos alunos reflexões sobre o tema abordado, e sua forma demonstra uma intencionalidade, que está relacionada com o conteúdo e com a mensagem que o autor pretendeu passar, como por exemplo a condição da mulher negra e trabalhadora, dando um sentido específico ao termo trabalhador, relacionando-o ao lugar pobre da sociedade. ”

Percebe-se que foram destacados aspectos como a valorização do contexto, a presença da linguagem coloquial e da língua padrão como variações da língua, sem sobrepor a segunda à primeira. Além disso, de acordo com o “participante 11” as atividades estão devidamente conectadas ao texto, que ocupa papel central na sequência, não sendo tratado como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Evidencia-se, portanto, que as atividades estão de acordo com a gramática de uso, que de acordo com Travaglia (2009), é aquela que “liga-se à gramática internalizada do falante”. No ensino, ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de usos das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, os mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.

Com relação ao segundo critério - atualidade dos textos como um dos princípios para a promoção do letramento literário na escola – a escolha de textos da Literatura Periférica foi considerada adequada à realidade dos educandos, o que contribuiu para despertar seu interesse e sua participação, conforme destacaram os cursistas:

Participante 1:

- *“O produto educacional ‘Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa’ tem uma proposta voltada para as turmas de correção de fluxo. / Pensar em textos da literatura periférica para estudantes com defasagem idade-série é muito pertinente. Por qual motivo? Porque os*

autores da literatura em questão, abordam temas que são muito próximos da realidade dos estudantes das turmas de correção de fluxo. / O produto educacional da professora Michele dá oportunidade para que os discentes conheçam autores que, geralmente, não estão presentes na maioria dos livros didáticos adotados nas escolas. / O material tem a qualidade de, a partir do texto, depreender atividades diversificadas para a prática da língua.”

Participante 6:

- *“O texto é extremamente adequado não apenas ao segmento de estudantes, mas à proposta da Pedagogia Decolonial onde se observa, se acentua e valoriza a vida, a cultura e as práticas dos ‘subalternizados’. Ao evidenciar como personagem principal uma mulher negra e pobre tentando agradar ao filho com um fast food, enfoca-se a vida de alguém que está à margem da sociedade entrelaçada pela cultura capitalista e por seus dominadores.”*

Participante 9:

- *“A aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos é muito importante, pois faz com que aquilo que ele está aprendendo faça mais sentido. / A crônica escolhida para esta atividade é muito boa, pois ao mesmo tempo que instiga a reflexão também é provocativa, além de gerar identificação em muitos de nós. Achei incrível como foi possível unir tantas coisas nesta atividade, pois vai muito além do estudo da gramática, passando pela reflexão e conscientização social. A proposta de uma conferência interdisciplinar no final com certeza resultaria numa experiência muito enriquecedora tanto para os alunos como para os docentes. ”*

Participante 12:

- *“A escolha do texto para mim foi incrível, sem muita dificuldade em relação à compreensão e, principalmente, relatar um acontecimento que muitas crianças já passaram, mas que não viveram daquela forma. Atividade muito bem explicada com informações e conceitos construídos ao longo do produto. ”*

Assim, percebe-se que o texto escolhido é atual, pois seu tema tem significado no nosso tempo. No que diz respeito às escolas localizadas nas periferias, faz-se necessário levar para a sala de aula textos que dialoguem com a realidade local dos educandos. Outro destaque, feito

pelo “participante 1”, aponta para o fato de textos de autores da periferia normalmente não serem encontrados nos livros didáticos; ao ler as produções desses autores os educandos podem ampliar seu repertório acerca das produções literárias e seus agentes.

Já os participantes 6 e 9 destacam a dimensão social que o trabalho com a Literatura Periférica assume, sobre o texto analisado especificamente, evidenciam como a cena relatada na crônica – a mãe, mulher negra, tentando agradar seu filho em uma rede de *fast food* – permite levar para a sala de aula uma reflexão crítica acerca da relação dos grupos marginalizados com o consumo, na sociedade capitalista.

Observa-se, portanto, que os textos de autores da periferia são considerados relevantes para o trabalho em sala de aula. A Literatura Periférica é uma literatura de compromisso, tendo em vista sua contribuição para a transformação social. Através dela, contesta-se um território antes ocupado apenas pelos grupos dominantes, que muitas vezes se propunham a falar em nome dos grupos silenciados. As identidades das periferias ganham força por meio destes autores; a presença de suas produções na escola pode contribuir para a construção das identidades dos educandos.

O terceiro critério de análise dos pareceres observou se os cursistas consideraram as atividades adequadas às especificidades das turmas de Correção de fluxo. O PCF foi criado para corrigir o fluxo escolar de alunos do ensino fundamental com distorção idade-série, ou seja, aqueles que estão dois anos ou mais “atrasados” em relação à idade esperada para a série em que se encontram.

O programa atende jovens de quatorze a dezessete anos que ainda estão no sexto ou no sétimo ano. A duração do curso é de dois anos, divididos em quatro módulos. Há uma reorganização curricular para atender às especificidades das turmas; no entanto, a adaptação apresenta limitações, na medida em que consiste apenas na utilização dos materiais e metodologia do Programa Autonomia, desenvolvido há alguns anos a partir do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho.

Há, portanto, uma defasagem dos materiais (e na metodologia), confeccionados há mais de uma década. Além disso, não são levadas em consideração as especificidades das turmas e dos educandos, especialmente a faixa etária e a localização geográfica. Vale reforçar aqui as palavras de Arroyo já mencionadas: “outros sujeitos requerem outras pedagogias”. Por isso, são necessárias formas de se corrigir o fluxo escolar efetivamente, através de materiais que levem em conta as complexidades de tais turmas.

No que tange à adequação do roteiro pedagógico à realidade das turmas, os cursistas afirmaram:

Participante 17:

- *“As turmas de Correção de Fluxo são muito especiais e que merecem uma abordagem sempre muito atenciosa. Lecionei durante alguns anos em turmas desse tipo na rede estadual, também no município de São Gonçalo. / O material é desafiador e consegue extrapolar aquilo que é pré-determinado pelos materiais do CF do Estado. De um lugar de assimilação passiva dos conteúdos dos livros e dos telecursos, acredito que a leitura desse tipo de texto, que dialoga não somente com uma variação coloquial a que os alunos conhecem, mas especialmente com um contexto sociocultural de ‘margem’ gera um vínculo de identificação entre os estudantes e as discussões suscitadas em aula. / Acredito, também, que o material possibilita a provocação de uma situação de intensa troca entre os estudantes, porque, mobilizados pela sua identidade com os temas tratados nos instrumentos pedagógicos, os estudantes costumam sentir necessidade de expressar-se, dividindo suas experiências e opinando sobre as experiências dos colegas. ”*

Participante 2:

- *“Partindo do princípio da necessidade de uma pedagogia decolonial nas escolas, a temática do texto em questão é de suma importância para se construir pensamento crítico e militar para a construção de um mundo mais justo. Uma vez que o texto fala de uma realidade de injustiças sociais e desigualdades que a maioria de nós vive ou conhece, fica mais fácil seu entendimento, levando a questionamentos e soluções reais. ”*

Participante 4:

- *“Que material incrível! / Achei a linguagem do texto muito pertinente por se aproximar de manifestações linguísticas que não são valorizadas na literatura, mas são presentes no cotidiano, isso aproxima os estudantes da crônica e tem potencial para gerar muita troca em sala de aula. Nesse momento é muito importante valorizar os debates que servirão como facilitador do processo*

ensino-aprendizagem e dará voz aos estudantes. Não vejo limitações quanto à aplicabilidade no contexto social em que o grupo estiver inserido, pois provocará reflexões de acordo com a mediação da atividade. ”

Participante 7:

- *“Considero importante destacar um elemento do produto educacional: ele está escrito e apresentado de forma clara, com uma riqueza de sistematização que dialoga, ou seja, fala com professores. A prática de relatar nossas experiências pedagógicas se traduz num elemento chave na formação continuada. / Vou fazer destaques e sugestões para algumas partes da atividade: / Parte 1: destaco a força da leitura compartilhada, sobretudo tratando-se de uma turma de correção de fluxo, formada por estudantes, que por vezes, estiveram ‘silenciados’ nos fluxos e grades que não os comportaram. Dessa forma, a leitura coletiva, a leitura em voz alta, o uso da oralidade é uma opção metodológica que permite ouvir as margens. ”*

Participante 18:

- *“A proposta é bem interessante para o desenvolvimento dos alunos e para a possível correção de fluxo, pensando no contexto dos estudantes e suas inquietações. Sugiro além das crônicas, trazer músicas, slam e rap para aprofundar o conteúdo e desenvolver a atividade. ”*

Participante 14:

- *“Achei muito interessante tanto o texto proposto pela docente quanto as atividades. Entendo ser de extrema importância o estreitamento entre o estudante e a aula que está sendo proposta pelo professor. Levar atividades que condizem com o estudante, sua particularidade e história de vida pode fazer com que o discente aumente e, com a familiaridade, o deixar mais à vontade e participativo. / Além dos temas abordados, que estimulam o pensamento crítico e que faz o estudante analisar seu entorno e atuar conscientemente como sujeito pensante e crítico, a postura do professor, que vê a aula como uma construção dos discentes com o docente, torna a sala de aula um espaço democrático, que coloca o estudante também como um ser de voz atuante. / Ter essa prática pedagógica de inclusão é de suma importância em todas as salas de aula e*

imprescindível em turmas com estudantes estigmatizados e excluídos pelo sistema escolar e pela sociedade. ”

Participante 16:

- *“Acredito que o produto ‘Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa’ seja extremamente relevante. Ótima escolha do texto e gênero textual, com abordagem de uma temática muito importante. / Entendo que este produto possibilite a identificação dos educandos com o texto, não apenas por retratar uma cena que é comum a grande parte da população, mas também por trazer uma linguagem coloquial, com marcas da oralidade. Além disso, acho interessante a possibilidade do autor escolhido inspirar os alunos e alunas, pela sua história e pela sua carreira, trazendo certa representatividade. / Em resumo, achei a proposta muito adequada ao que foi apresentado na introdução do curso. Provoca o desejo de que muitos outros educadores e educadoras pudessem participar deste curso para ampliarmos atividades assim nas escolas e instituições. ”*

Ao chamar as turmas do PCF de “especiais”, o “participante 17” demonstra afetividade com relação aos alunos assistidos pelo programa por já ter atuado nele, na mesma região da pesquisadora, inclusive. Confirma também as especificidades das turmas quando considera que necessitam de uma “abordagem atenciosa”. Destaca a potência do material em relação ao que é ofertado aos estudantes. Além disso, ressalta a relevância de realizar em tais turmas trabalho com textos que gerem identificação nos estudantes, tendo em vista o fato de ocuparem a mesma posição à margem que ao autores e personagens dos textos.

Em turma de correção de fluxo, a inclusão deve estar sempre na ordem do dia. Em geral, os estudantes que ficam retidos sucessivas vezes são marginalizados e rotulados como fracassados, incapazes. Muitos abandonam os estudos e, aqueles que resistem, são colocados em turmas que, na maior parte das vezes, são estigmatizadas. É preciso olhar criticamente para a estrutura escolar e auxiliar os educandos a fazer o mesmo; de acordo com Arroyo (1992), há no sistema uma “cultura da exclusão” que vigora não apenas na escola, mas na sociedade como um todo, tendo em vista a manutenção da desigualdade e da exclusão.

A “participante 7” destaca a força da leitura compartilhada em turmas nas quais os estudantes estiveram “ ‘silenciados’ nas grades dos fluxos que não o comportaram”. Atividades deste tipo, leitura coletiva e em voz alta, consistem em um caminho para se “ouvir as margens”.

Esse parecer evidencia que não basta agrupar os “alunos difíceis”, oferecendo-lhes facilidades para conseguirem sair da situação de fracasso. É preciso ir além e repensar “a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada” (ARROYO, 1992, 49). Projeto utópico, mas necessário! Repensar as atividades e organizá-las objetivando a reflexão, o pensamento crítico e a inclusão correspondem a um caminho em direção à mudança.

Os participantes 2, 4 e 18 reforçam o quanto as atividades contribuem para com o engajamento dos educandos, por partirem da realidade deles, o que potencializa a participação e a expressão em turmas marcadas pelo silenciamento. Ao considerar a atividade pedagógica inclusiva, a “participante 14” destaca positivamente o fato de o desenvolvimento das atividades contar com a participação tanto do docente quanto dos discentes, fazendo da sala de aula um espaço democrático.

Além do parecer, os participantes foram convidados a apresentar sugestões como forma de contribuir para o aprimoramento das atividades, bem como para a construção do produto educacional. Dos dezenove participantes, oito registraram sugestões de suma importância para a composição do produto; três deles sugeriram a utilização de músicas, especialmente funk e rap, provavelmente por tais gêneros apresentarem linguagem próxima à da Literatura Periférica. Tais apontamentos foram levados em consideração na construção do caderno didático e músicas e vídeos foram incluídos em algumas atividades.

Participante 9:

- *“Gosto muito de utilizar músicas, pois além de serem uma fonte muito rica, também é envolvente e foge um pouco da rotina.”*

Participante 15:

- *“Na parte ‘ampliando a discussão’, onde faz o questionamento sobre a mãe, acredito que seria interessante também sobre o filho, talvez a turma tenha a composição de filhos e a relação com a atividade seria envolvente.”*

Participante 18:

- *“Sugiro além das crônicas, trazer músicas, slam e rap para aprofundar o conteúdo e desenvolver a criatividade.”*

A “participante 5” propôs também o uso de curtas, animações, cordéis, tirinhas, repentes. Dentre tais gêneros, foram utilizados na composição do produto educacional duas

tirinhas e uma animação. Já a “participante 13” recomendou que se pensasse em atividades para ampliar a visibilidade dos autores. Embora isso não tenha feito, todos os textos do caderno didático apresentam o perfil dos autores e, por serem todos contemporâneos, existe a possibilidade de eles serem contatados pelas redes sociais ou simplesmente “seguidos” pelos alunos.

Participante 5:

- *“Como sugestão, acredito que poderia trazer para debate outros gêneros em que os estudantes se sintam representados e se identifiquem, como vídeos em clipes, curtas, animações, literatura de cordel, tira de quadrinhos, músicas em rap, funk, repente etc.”*

Participante 13:

- *“Deixo como sugestão, de repente, incluir uma atividade que dê mais visibilidade ao autor, já que não é comum a sociedade reconhecer a autoria deste agente.”*

O roteiro avaliado divide-se em quatro partes, sendo a última destinada à produção textual. Nas orientações, após a realização de entrevistas acerca do tema previamente debatido, consta a observação para que os textos sejam produzidos na variedade culta da língua. Sobre esse ponto a “participante 6” fez a seguinte crítica:

- *“A sequência didática é excelente, mistura o estudo do texto em seu teor mais crítico, na oralidade (debate) e na escrita (interpretação textual e produção de texto) com a gramática da língua. Contudo, ao se propor a produção textual, penso que a cobrança por uma escrita baseada na **norma culta** foge da proposta de compreender a linguagem utilizada na crônica, perde-se a compreensão do registro escrito estruturado no contexto histórico-social. Deixar o estudante à vontade em sua produção textual e refletir criticamente sobre o uso da língua. Isso não significa que, posteriormente, o docente não deva trabalhar o registro formal, sem perder de vista a intencionalidade linguística, da mesma forma que Anderson França o fez em sua crônica.”*

Para ela, exigir que escrevam de acordo com a norma culta foge da proposta de se compreender o registro escrito dentro de um contexto histórico-cultural. Logo, estaria mais coerente com a proposta da pesquisa deixar os estudantes à vontade em sua produção textual

para que pudessem refletir criticamente sobre o uso da língua; posteriormente, levando sempre em conta a intencionalidade linguística, o professor trabalharia o registro formal. Por julgar a recomendação pertinente, ela foi acatada e, na versão final do produto, a exigência da variedade culta foi retirada.

Outra proposta relevante foi da “participante 7”, a saber:

- *“Parte 3: nessa parte eu sugeriria um jogo com as palavras, algum recurso lúdico com papéis recortados e as palavras em grupos, em cartolinas, tentando construir sentidos de territórios margem-centro... no intuito de incluir essa perspectiva dos espaços e dos corpos, por isso, pensar em algo que não seja o debate oral. Algo que tire os estudantes dos seus lugares e das suas cadeiras. / Parte 4: na parte final, pensaria em propor que os estudantes pudessem escrever sobre as entrevistas de forma livre, propor escritas de narrativas e / ou crônicas sobre os cotidianos pesquisados.”*

A parte três a que ela se refere encontra-se na seção “estudo do texto – compreensão” e consiste na análise dos substantivos comuns e próprios na nomeação das personagens e dos lugares. A atividade foi estruturada de forma tradicional, com questões para levar os estudantes à conclusão esperada e uma formulação de resposta escrita feita de forma coletiva ao final. A participante propôs que, no lugar da discussão oral, a atividade seja mais dinâmica, lúdica, algo que tire os estudantes das cadeiras para que, de forma prática, reflitam sobre margem e centro. Trata-se de uma sugestão de extrema relevância; em turmas de correção de fluxo, de fato é importante fazer com que os alunos se movimentem e participem das aulas de forma mais ativa. Essa proposta foi fundamental para a concepção do produto; nele foram inseridas atividades que levam em consideração o aspecto lúdico e a necessidade de instigar a movimentação dos educandos.

Houve ainda uma crítica com relação à organização do roteiro. A “participante 10” destacou que o “planejamento” deveria estar organizado de acordo com a BNCC, com maior detalhamento das etapas de desenvolvimento, dando destaque ao planejamento e colocando as atividades e dicas em anexo.

- *“A atividade parece ser dinâmica e procura abordar a realidade vivenciada e observada em nossa sociedade contemporânea, o que leva o estudante a ter uma maior compreensão do conteúdo trabalhado. Certamente, acredito que o material elaborado se refere a um planejamento, seria interessante organizar*

de acordo com a BNCC, as etapas do desenvolvimento podem estar mais detalhadas, as atividades e dicas podem ser mencionados em anexo a esse planejamento, a organização do planejamento ajuda na localização das etapas a serem realizadas.”

Essa sugestão não foi incorporada ao produto, pois trata-se de um caderno didático com o intuito de complementar o trabalho do professor das turmas de correção de fluxo, as quais não possuem um material pensado especificamente para ela. Justamente por suas especificidades, as propostas do caderno devem ser devidamente adaptadas a cada realidade e necessidade das turmas, ou seja, atividades podem ser excluídas, adaptadas, inseridas de acordo com a avaliação do docente.

No que diz respeito à adequação à BNCC, até o momento da confecção do produto a SEEDUC ainda não havia disponibilizado um novo currículo mínimo, adequado às exigências da Base. Além disso, o PCF não segue o currículo mínimo regular, tem um currículo específico que não é revisado há anos. Por isso, as atividades do roteiro (e do produto) seguem os conteúdos do currículo do programa não precisando necessariamente se adequar à BNCC, mas propondo um ensino de língua materna atualizado. Nada impede, contudo, que os docentes utilizem o roteiro em turmas regulares, fazendo as devidas adaptações para estar de acordo com a Base.

De maneira geral, os participantes da oficina, e também avaliadores do roteiro pedagógico, avaliaram positivamente o material, considerando-o adequado aos eixos centrais da pesquisa: ensino de gramática, literatura periférica, correção de fluxo. Quase todos, 95%, afirmaram que o texto, ponto de partida para as atividades, contribui para abordagem de temáticas comuns à realidade das periferias.

Imagem 11 - gráfico 1 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina



Fonte: Formulário *Google* – Elaborado pelas criadoras da oficina

O mesmo percentual julgou que as atividades apresentam potencial para ampliar os conhecimentos gramaticais dos educandos, o que consiste no objetivo geral da pesquisa.

Imagem 12 - gráfico 2 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina



Fonte: Formulário *Google* – Elaborado pelas criadoras da oficina

A pesquisa propõe um ensino de gramática contextualizado, a partir das contribuições da Linguística e de acordo com os documentos oficiais. Para tanto, os itens gramaticais devem ser estudados dentro de um contexto, tal qual ocorre nos usos linguísticos dos falantes cotidianamente. Assim, o texto ocupa lugar de destaque, bem como a leitura, compreensão, reflexão e produção textual. Nessa perspectiva é fundamental partir dos usos para a norma e não o contrário. Os participantes afirmaram que o roteiro pedagógico está de acordo com essa visão.

Imagem 13 - gráfico 3 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina



Fonte: Formulário *Google* – Elaborado pelas criadoras da oficina

Diante da avaliação geral positiva, 95% dos participantes aplicariam as atividades em sala de aula:

Imagem 14 - gráfico 4 ilustrativo das respostas dos participantes da oficina



Fonte: Formulário *Google* – Elaborado pelas criadoras da oficina

Conforme exposto nas páginas anteriores, os participantes da oficina em que o roteiro foi apresentado avaliaram-no positivamente, considerando-o de acordo com a proposta de ensino de língua materna que norteia a pesquisa, ou seja, contextualizado, partindo do uso para a norma, pautado em situações reais de comunicação; além disso, reconheceram que as atividades propostas levam em consideração as especificidades do público a que se destina – estudantes do PCF.

4.4.1. Discussão dos dados a partir do paradigma indiciário

É possível ainda analisar os pareceres levando em conta o paradigma indiciário, método que consiste em decifrar a realidade opaca a partir de alguns indícios e sinais reveladores de fenômenos mais gerais. Trata-se, portanto, de um trabalho investigativo, no qual cabe ao pesquisador identificar as pistas presentes nos dados da pesquisa.

No que tange aos pareceres emitidos, algumas expressões são recorrentes e reveladoras de que há uma parcela de educadores os quais consideram necessária uma revisão dos conteúdos escolares. A título de ilustração, seguem algumas dessas expressões:

- *“Pensar em textos da literatura periférica para estudantes com defasagem idade-série é muito pertinente. Por qual motivo? Porque os autores da literatura em*

questão abordam temas que são muito próximos da realidade dos estudantes das turmas de correção de fluxo. ” (Participante 1)

- *“Uma vez o texto fala de uma realidade de injustiças sociais e desigualdades que a maioria de nós vive ou conhece, fica mais fácil seu entendimento, levando a questionamentos e soluções reais”. (Participante 2)*
- *“O uso da forma popular da linguagem e escrita por alguém que entende e compartilha das vivências dos alunos cria identificação e gera aproximação”. (Participante 3)*
- *“Achei a linguagem do texto muito pertinente por se aproximar de manifestações linguísticas que não são valorizadas na literatura, mas são presentes no cotidiano. Isso aproxima os estudantes da crônica e tem potencial para gerar muita troca em sala de aula”. (Participante 4)*
- *“O roteiro apresentado se mostra muito pertinente para alunos cujas realidades sejam próximas da descrita na crônica ‘Débito ou crédito’, principalmente se esses alunos são mais velhos, jovens ou adultos que já fazem parte do mercado de trabalho, mas isso não esgota sua aplicabilidade em outros meios, tudo dependerá do olhar sobre o texto”. (Participante 8)*
- *“A aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos é muito importante, pois a identificação faz com que aquilo que ele está aprendendo faça mais sentido”. (Participante 9)*
- *“A crônica utilizada pela professora em sua aula atende aos propósitos de uma pedagogia decolonial e inclusiva na medida em que leva para a sala de aula uma leitura que se faz presente no cotidiano daqueles alunos”. (Participante 11)*
- *“A escolha do texto para mim foi incrível, sem muita dificuldade de compreensão e, principalmente, relatar um acontecimento que muitas crianças já passaram, mas não viveram daquela forma”. (Participante 12)*
- *“A proposta é relevante (...) além de ter uma aplicabilidade possível em outros contextos, considerando o texto fluído ‘Débito ou crédito’ com uma linguagem coloquial que dialoga com as realidades da maioria dos alunos” (Participante 13)*
- *“Levar atividades que condizem com o estudante, sua particularidade e história de vida pode fazer com que o interesse do discente aumente e, com a familiaridade, o deixar mais à vontade e participativo”. (Participante 14)*
- *“Entendo que este produto possibilite a identificação dos educandos com o texto, não apenas por retratar uma cena que é comum a grande parte da população, mas*

também por trazer uma linguagem coloquial, com marcas da oralidade".

(Participante 16)

- *“Acredito, também, que o material possibilita a provocação de uma situação de intensa troca entre os estudantes, porque, mobilizados pela sua identidade com os temas tratados nos instrumentos pedagógicos, os estudantes costumam sentir necessidade de expressar-se, dividindo suas experiências e opinando sobre as experiências dos colegas”.* (Participante 17)
- *“A proposta é bem interessante para o desenvolvimento dos alunos e para a possível correção de fluxo, pensando no contexto dos estudantes e suas inquietações”.* (Participante 18)
- *“A linguagem coloquial certamente possui relação com o contexto dos estudantes em questão, então é possível aproveitar os conhecimentos prévios dos estudantes”.* (Participante 19)

Como se pode observar nas partes sublinhadas, a importância de as atividades estarem próximas à realidade dos educandos é reiterada com frequência. Tais afirmações demonstram o reconhecimento dos educadores de quanto os conteúdos escolares estão afastados das vivências dos estudantes das periferias, especialmente daqueles que precisam corrigir o fluxo escolar. Esse afastamento é reforçado quando se expressa o quanto um texto cuja linguagem se aproxima da dos estudantes potencializa a união entre as atividades e as experiências dos discentes, ampliando as trocas em sala de aula.

Palavras como “contexto” e “cotidiano” reforçam a importância de as atividades escolares estarem interligadas aos interesses dos educandos, o que obviamente varia de acordo com aspectos socioeconômicos, regionais, etários etc. Dessa forma, faz-se necessário personalizar tanto quanto possível os materiais e as abordagens a fim de trabalhar os conteúdos de forma contextualizada. Termos como “identificação” e “conhecimentos prévios” reiteram a percepção dos educadores para tal necessidade.

As colocações dos professores e das professoras participantes da oficina, ora avaliadores do roteiro pedagógico, revela aspectos acerca não somente das aulas de Português, mas da escola, da Educação como um todo, no que tange à urgência de se pensar em um ensino contra hegemônico, no qual as vozes dos marginalizados ecoe tanto quanto as vozes dos pertencentes aos grupos privilegiados. A escola precisa ser um espaço representativo da multiplicidade de vozes existentes na sociedade. A partir das frases e expressões destacadas, e dos pareceres como um todo, percebe-se que a proposta da presente pesquisa, materializada no material pedagógico

parcialmente apresentado aos participantes da oficina, revela-se como um caminho para a (re) construção de uma educação efetivamente libertadora.

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a intelectual, escritora e professora estadunidense bell hooks, partindo de sua experiência, primeiro como aluna e depois como educadora, destaca a diferença em promover uma “educação como prática da liberdade” ou uma que “só reforça a dominação”. A autora lembra da época em que estudava numa escola segregada, apenas para negros; nela, professores e professoras se esforçavam para oferecer uma educação engajada, pois naquele contexto acreditava-se que “trabalhar o intelecto é contra hegemônico”. Após a integração, nas escolas dessegregadas, a diferença era gritante, tendo em vista o fato de que naquele espaço pessoas negras eram vistas como intrusas; além disso, o conhecimento, antes libertador, era considerado pura informação.

Com sua experiência, bell hooks percebeu que as salas de aula mais pareciam prisões, castigos, tanto para estudantes quanto para professores, em vez de uma promessa, uma possibilidade. Ao conhecer Paulo Freire e a Pedagogia Crítica, reconhece nos ensinamentos do autor, que foi também seu professor, um caminho para construção de uma educação da *práxis*, entendida como a ação e a reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo. Além disso, as salas de aula não devem ser semelhantes ao cárcere, mas sim, um espaço em que se constroem conhecimentos “não só dos livros, mas acerca de como viver no mundo”. É isto que propõe a presente pesquisa: um caminho para a transformação percebida como necessária pela autora, pelos participantes da oficina, pela pesquisadora, bem como por todos e todas que reconhecem as limitações de um sistema escolar que não legitima as diferenças.

Ao evocar nos comentários a proximidade do texto e da vivência do autor com a realidade dos educandos, os participantes expõem a importância de uma aprendizagem significativa. Ao falar de seus alunos, hooks (2017, p. 33) afirma que eles “esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida”. O mesmo pode ser dito sobre os alunos atendidos pelo PCF, já marcados pelos reveses a eles impostos pelo sistema escolar, pela vida. Eles esperam que suas vivências sejam legitimadas tanto quanto os conteúdos escolares, estabelecendo ligações entre a vida e a escola.

Outro destaque nas avaliações diz respeito à linguagem do texto; para os avaliadores, o uso da linguagem coloquial pelos autores selecionados potencializa a aproximação dos

estudantes com as crônicas, com os contos, com as atividades. Destacar o fato de o texto apresentar linguagem coloquial e o quanto essa variedade é próxima da dos alunos revela um reconhecimento de que a escola, geralmente, privilegia as modalidades valorizadas pelos grupos dominantes, em contrapartida, desvaloriza as dos grupos subalternizados. Ou seja, por mais que boa parte dos usuários da língua presentes na escola façam uso de diferentes variedades, inclusive a popular, tal fato é desconsiderado e o que se exige e objetiva é a assimilação da linguagem modelar, prescrita pelos manuais.

A língua ocupa um lugar fundamental no que diz respeito à transformação social; logo, uma educação libertadora há que reconhecer a presença na escola de vozes, linguagens e modos de falar diversificados, rompendo assim com a primazia da norma culta. Para tanto, professoras e professores de língua materna (e todos que assumam o compromisso de uma educação para a transformação social) não podem capacitar seus alunos para o reconhecimento das diversidades, inclusive linguísticas, se foram capacitados para valorizar apenas o modo de vida, a linguagem, as visões de mundo da classe média. Toda e qualquer mudança no paradigma educacional passa essencialmente pela formação de professores.

Até este ponto foi possível observar o quando os pareceres, embora curtos, são passíveis de uma interpretação mais ampla no que tange às possibilidades de ensino de língua materna a ser ofertado aos aprendizes das turmas de correção de fluxo, oriundos da classe trabalhadora. Fica clara a importância dada a um ensino contextualizado, condizente com os conhecimentos prévios dos educandos. No entanto, foram feitos poucos comentários especificamente acerca do ensino de gramática; pode ser que a maior parte dos participantes não fossem professores de Português (não há tal informação na planilha de inscritos). Sobre o aspecto gramatical das atividades, tem-se:

- *“(...) O uso da forma popular da linguagem e escrita por alguém que entende e compartilha das vivências dos alunos cria identificação e gera interesse, aproximação. Os faz enxergarem-se como parte atuante e relevante e não como quem precisa falar e entender sempre um mundo que não os considera e que está distante deles. A partir desse entendimento é possível caminhar demonstrando também como antes se fazia (formas mais privilegiadas), mas não como uma referência padrão e sim como uma variação. A sociedade é diversa e os saberes, as abordagens e as referências também devem ser.” (Participante*

3)

- *“As reflexões propostas em seu produto sobre o uso dos substantivos comum/próprio para os personagens e estabelecimentos, para além de aventar os saberes da gramática, carrega um caráter crítico de reflexão daquele contexto que achei bastante proveitoso.” (Participante 5)*
- *“Em relação à aplicabilidade da atividade, acredito que está perfeitamente inserida na abordagem sociointeracionista, dando importância ao contexto e favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.” (Participante 19)*

Nota-se o destaque dado ao fato de as atividades estarem devidamente contextualizadas, partindo dos conhecimentos linguísticos dos estudantes, objetivando sempre a ampliação do repertório comunicativo. Novamente é reforçada a necessidade de a Educação levar em conta a diversidade de saberes, o que inclui o saber linguístico. De acordo com Bagno (2015), não há falante com estilo único quanto ao uso da linguagem, no entanto, o que se espera, especialmente em uma sociedade desigual como a brasileira, é que as pessoas pertencentes aos grupos inferiorizados assimilem os valores dos grupos dominantes, o que inclui a língua mais prestigiada. Todavia, um ensino de língua materna de fato honesto e libertador, deve “ampliar o repertório linguístico e a competência comunicativa dos aprendizes, ou seja, ensinar o que eles não sabem.” (BAGNO, 2015, 329).

Para alcançar tal objetivo, atividades epilinguísticas, isto é, atividades que apelam à intuição linguística do falante, consistem em um caminho. Ao destacar, por exemplo, que a atividade sobre substantivo comum / próprio “além de aventar os saberes gramaticais carrega um caráter crítico de reflexão daquele contexto” evidencia-se que o roteiro pedagógico avaliado extrapola as meras conceituações gramaticais tradicionais, ainda presentes nas escolas e livros didáticos, e propõe atividades efetivamente baseadas na gramática de uso.

Diante do exposto, conclui-se que os pareceres demonstram a adequação do roteiro pedagógico aos objetivos da pesquisa. Além disso, revelam a percepção dos educadores ora avaliadores das atividades dos abismos existentes entre os conteúdos (e a própria escola) e a realidade dos educandos oriundos das periferias, da classe trabalhadora. Evidenciam a urgência em se oferecer aos educandos das turmas de correção de fluxo e dos demais segmentos uma educação que reconhece e valoriza a multiplicidade de vozes presentes na sociedade. Enfim, uma educação libertadora.

4.5. Validação do roteiro via oficina on-line: algumas considerações

Desde quando a presente pesquisa começou a ser efetivamente delineada, em 2018, foi pensada para ser aplicada na escola onde a pesquisadora atua como docente, nas turmas em que ela leciona. Como já mencionado, atrasos na confecção das atividades impossibilitaram a aplicação em 2019; em 2020, a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil ocasionou a inevitável suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, a realização dos trabalhos da forma que se havia pensado originalmente: em sala de aula, com a construção conjunta e cooperativa entre a pesquisadora (e professora) e os participantes (e alunos).

Diante de todas as incertezas que assolaram o Brasil, o mundo e todos e todas que vivenciavam (e ainda vivenciam) esse momento histórico, a insegurança em relação à viabilidade de manter o encaminhamento da pesquisa, de modo a cumprir os prazos estipulados pelo programa (mesmo que contando com possíveis prorrogações) exigiu a consideração de alternativas ao plano original. Independentemente do que se decidisse fazer, precisaria ser de forma remota, tendo em vista o cumprimento das recomendações dos órgãos de saúde. A validação por pares surgiu, então, como uma possibilidade diante das dificuldades impostas pelos infortúnios da pandemia.

Realizar as atividades de forma remota com os estudantes, participantes para os quais as atividades foram idealmente pensadas, foi inviável visto as especificidades das turmas, tais como: indisponibilidade de aparelhos celulares, computadores e acesso à internet, dificuldades para a realização das atividades sem a presença da professora, além de questões de ordem socioeconômicas relatadas pela diretoria da escola. Além disso, os roteiros pedagógicos foram pensados para aplicação de forma colaborativa, com construção e ampliação de saberes de forma coletiva, algo inexistente em aulas remotas.

Por isso o roteiro pedagógico do qual os dados da pesquisa seriam extraídos foi submetido a validação por pares na oficina oferecida de forma remota na plataforma *Moodle*. Diante da mudança na forma de aplicação, faz-se necessário avaliar os aspectos positivos e negativos da validação por pares de forma remota. Antes de tudo, destaca-se a vantagem de aplicação remota do curso; vídeos, textos e atividades pedagógicas para avaliação foram disponibilizados através do portal, mantendo-se assim, todos os protocolos de segurança.

Outro ponto positivo consiste na multiplicidade de visões, tendo em vista a diversidade dos participantes, pois nem todos são docentes de Língua Portuguesa. Como a oficina é

oferecida através do Programa de Residência Docente (PRD), programa multidisciplinar destinado à formação continuada de educadores e educadoras, os pareceres ofereceram uma visão global da concepção de educação materializadas nas atividades de Português, mas que poderiam ser observadas nas demais disciplinas, como contextualização, relevância da temática e valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, por exemplo.

É enxergado também como positivo o afastamento entre pesquisadora e participantes da oficina, ora avaliadores do roteiro. Não houve nenhum contato direto com os inscritos, todo contato se deu via *Moodle*; um vídeo com a apresentação da pesquisa, expondo as motivações e os princípios norteadores foi o único recurso disponibilizado para que os participantes conhecessem a autora do roteiro pedagógico a ser por eles avaliado. Embora soubessem que os pareceres seriam avaliados e considerados no decorrer da pesquisa, o fato de não haver proximidade com a pesquisadora os deixou, provavelmente, à vontade para emitir críticas e sugestões de forma um pouco mais confortável.

Por fim, observa-se a possibilidade de construção do produto com base nas análises dos participantes como vantajoso para a pesquisa. A construção do produto é uma das exigências do MPPEB-CPII e construí-lo sem um ponto de partida (no caso, a aplicação em sala de aula) comprometeria a continuidade dos trabalhos de forma minimamente satisfatória. Dessa forma, a avaliação dos pares possibilitou a confecção de um caderno didático a partir dos ajustes decorrentes das avaliações emitidas; embora não substitua, em última instância, a participação dos alunos, pois as atividades foram pensadas para eles, sem dúvida a visão de educadores acerca do material é de grande valia e contribui para a construção de um material de suporte que poderia ser utilizado por eles mesmos.

Apesar dos aspectos positivos, algumas desvantagens foram observadas. Uma delas é o fato de o curso não ter sido oferecido exclusivamente a professores de Português, o que resultou em poucas avaliações acerca do ensino de gramática especificamente, um dos eixos centrais da pesquisa. Embora os educadores, a partir de suas experiências docentes e de suas memórias de estudantes, pudessem analisar se as atividades estavam de acordo com a perspectiva de ensino que norteia a pesquisa, a falta de conhecimentos técnicos sobre o ensino de Língua Portuguesa impactou as avaliações. Tal aspecto não foi considerado pela pesquisadora quando decidiu oferecer a oficina em conjunto com outras duas professoras.

O afastamento entre pesquisadora e participantes, apresentado como vantagem, consistiu, concomitantemente, em uma desvantagem, visto que o contato restrito não

possibilitou maiores explicações acerca da pesquisa, da construção do roteiro pedagógico, dos conceitos norteadores. Além disso, a impossibilidade de aplicação prática das atividades, dentre elas a produção de texto, dificultou a análise se, de fato, os textos de literatura periférica contribuem para a ampliação da competência escrita dos estudantes, um dos objetivos específicos da pesquisa.

Por fim, não foram estipulados critérios rígidos para a emissão dos pareceres, que foram registrados na própria plataforma *Moodle*. Como resultado, as análises foram assimétricas, sendo algumas mais detalhadas, outras demasiadamente sucintas. Não foi pensado, na ocasião, um formulário com campos a serem preenchidos detalhadamente, o que poderia resultar em uma análise mais minuciosa do material disponibilizado.

Diante do exposto, conclui-se que a validação do roteiro pedagógico pelos pares através da oficina oferecida remotamente apresentou aspectos positivos e negativos. No entanto, diante das limitações impostas ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos em tempos de pandemia, é preciso trabalhar com as possibilidades e as potencialidades. Enfim, com os caminhos viáveis em tempos de distanciamento social, ainda tão necessário em decorrência do estágio de contaminação em que a doença se encontra, um evento remoto com a participação de educadores e educadoras dispostos a ampliar sua formação e, ao mesmo tempo, avaliar o roteiro pedagógico decorrente da presente pesquisa constitui-se na vereda pela qual podíamos caminhar nestes tempos de medos e incertezas.

5. Produto educacional

O produto educacional elaborado como um dos resultados desta pesquisa constitui-se como um caderno didático destinado a contribuir com o trabalho dos professores de linguagens que atuam na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em turmas destinadas à correção da distorção idade-série. Vale afirmar que o produto é uma das exigências do Mestrado Profissional ao qual a pesquisa está vinculada.

As propostas contidas no material são fruto da discussão teórica realizada nos capítulos da dissertação, das avaliações feitas pelos pares (docentes participantes da oficina do PRD) e das experiências acumuladas pela pesquisadora durante os anos de atuação nas turmas do PCF. O trabalho buscou investigar em que medida o uso de textos de autores da periferia favorece o ensino de gramática em turmas de correção de fluxo.

O caderno didático intitulado “Das margens ao centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa” objetiva auxiliar docentes que atuam no PCF a desenvolver atividades que potencializem a ampliação dos conhecimentos linguísticos e gramaticais dos estudantes. O título indica que não somente os jovens atendidos pelo programa precisam corrigir o fluxo escolar, mas o próprio programa precisa corrigir seu fluxo, repensando sua metodologia, incluindo os materiais destinados às turmas. Dessa necessidade de reorganização emerge o produto, elaborado com o intuito de atender as especificidades das turmas o máximo possível.

O caderno didático foi estruturado a partir de roteiros pedagógicos; embora haja uma certa ligação entre os temas e os conteúdos trabalhados, é possível aplicar os roteiros de forma independente, sem necessariamente realizar todas as atividades do caderno. Em todos os roteiros há uma seção destinada à leitura; os textos selecionados são de autores contemporâneos, moradores do Rio de Janeiro, que tem as periferias como temática central. São eles:

Anderson França – autor dos textos “RGPB” e “Débito ou crédito” (crônicas)

Vitor Almeida – autor dos textos “Domingo qualquer... e macarrone” e “Gastronomia e afins” (crônicas)

Leandro Leal – autor do texto “Barrado no Prédio” (crônica)

Conceição Evaristo – autora do texto “Maria” (conto)

Geovani Martins – autor de “Espiral” (conto)

Na perspectiva de ensino de gramática adotada na concepção do produto, os itens gramaticais são trabalhados de forma contextualizada, tendo os usos linguísticos como ponto

de partida. Em cada roteiro há leitura, compreensão e produção textual, além de contextualização das temáticas abordadas nos textos.

No início do caderno há uma mensagem inicial aos professores e professoras que porventura utilizem o material e algumas orientações iniciais.

Imagem 15 - Produto educacional – mensagem aos professores

Prezado (a) Professor (a),

Este produto educacional é fruto de uma pesquisa aplicada ao campo da educação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), cujo título é “A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino de gramática”. Essa proposta pedagógica visa a desenvolver os conhecimentos linguísticos e gramaticais em turmas do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos da Literatura Periférica.

Trata-se de um caderno didático que, embora seja destinado aos anos finais do ensino fundamental e às turmas de aceleração, pode ser trabalhado em turmas regulares e no Ensino Médio. A duração prevista para a aplicação é de aproximadamente seis semanas, durante as aulas de Língua Portuguesa que acontecem duas vezes por semana, com carga horária semanal de seis tempos (trinta e oito tempos). O público-alvo são os alunos do primeiro e do terceiro módulos do Programa Correção de Fluxo.

No decorrer das aulas, são abordados aspectos dos gêneros textuais (conto e crônica), bem com aspectos linguísticos e gramaticais, de forma contextualizada, a partir de textos de autores da periferia. Diversos instrumentos são utilizados para a aplicação da sequência, tais como vídeos, músicas, imagens, rodas de conversa, entre outros, a fim de encaminhar a leitura, a interpretação e a produção de textos.

Os conteúdos gramaticais trabalhados foram selecionados com base no programa de Língua Portuguesa do Programa Correção de Fluxo e do currículo mínimo da Seeduc, a partir dos pressupostos dos documentos oficiais vigentes. No entanto, propõe-se um novo caminho tendo em vista as especificidades das turmas, adequando os gêneros trabalhados à faixa etária dos jovens participantes do programa.

O produto intitula-se “Das margens para o centro: corrigindo o fluxo das aulas de Língua Portuguesa”. Trata-se de um material didático que pretende partir da periferia, tendo em vista a localização geográfica da escola para a qual foi pensado, bem como na posição periférica na qual os estudantes que apresentam distorção idade-série são colocados. À escola e aos estudantes, unem-se as vozes dos autores da periferia com o intuito de desenvolver os conhecimentos linguísticos e gramaticais enquanto se pensa na realidade dos grupos aos quais boa parte dos estudantes de escolas públicas pertencem.

Desta forma, este suporte educacional consiste em um material didático complementar ao trabalho do professor do Correção de Fluxo. Em consonância com as contribuições da Linguística e com o que preconiza os documentos oficiais vigentes, o texto ocupa lugar central nas aulas, propiciando aos alunos o que se considera fundamental nas aulas de língua materna: leitura, compreensão, interpretação e produção de textos.

Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

Dois pontos importantes receberam atenção especial: uma breve explanação sobre o que se considera periferia e algumas considerações acerca da presença do “palavrão” em sala, visto que alguns textos apresentam tais palavras.

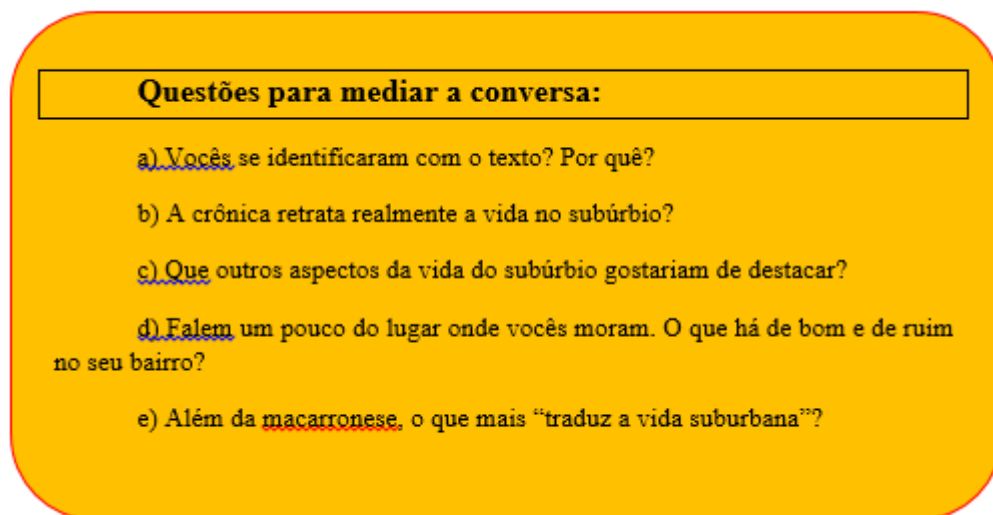
Imagem 16: Produto educacional – títulos discussões iniciais



Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O primeiro roteiro consiste em uma “Roda de conversa”; a partir da leitura do texto “Domingo qualquer (e macarronese)”, de Vítor Almeida. Aqui a crônica possibilita a reflexão acerca dos hábitos culinários dos suburbanos e as questões auxiliam os estudantes nesse processo de identificação (ou não) com a vida no subúrbio (periferias, favelas). Neste momento, não serão trabalhados conteúdos, no entanto, são apresentadas sugestões de atividades, caso o docente prefira realizar apenas o “roteiro 1”.

Imagem 17 - Produto educacional – Roteiro pedagógico 1 - Questões “Roda de conversa”




Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O texto do segundo roteiro é a crônica “Gastronomia e afins” de Vítor Almeida; o perfil do autor / autora é sempre apresentado. A partir de uma análise dos hábitos alimentares dos suburbanos, é feita uma discussão sobre o que representa de fato o modo de vida do Rio de Janeiro. São apresentados os conceitos de crônica, linguagem formal e informal; a proposta de

produção textual consiste na formação de uma nuvem de palavras e, ao final, na escrita coletiva de um parágrafo, além de atividades de reescrita.

Imagem 18 – Produto educacional – Roteiro pedagógico 2 – Perfil do autor do texto

22



Vitor Almeida, 31 anos, é o dono da página *Suburbano da Depressão*, com mais de 450 mil seguidores nas redes sociais. É historiador e concorre a uma vaga à câmara de vereadores do Rio de Janeiro. Nascido e criado na Penha. Já morou em Olaria e em Santa Cruz. Suburbano nato, criou a página no Facebook em 2012 para brincar com a ideia de que o suburbano se deprecia, e também para mostrar que o RJ vai muito além da Zona Sul, região da cidade normalmente mostrada nas novelas. Vitor Almeida faz parte do grupo de escritores que retratam a vida nos subúrbios com o olhar de quem vive nele.

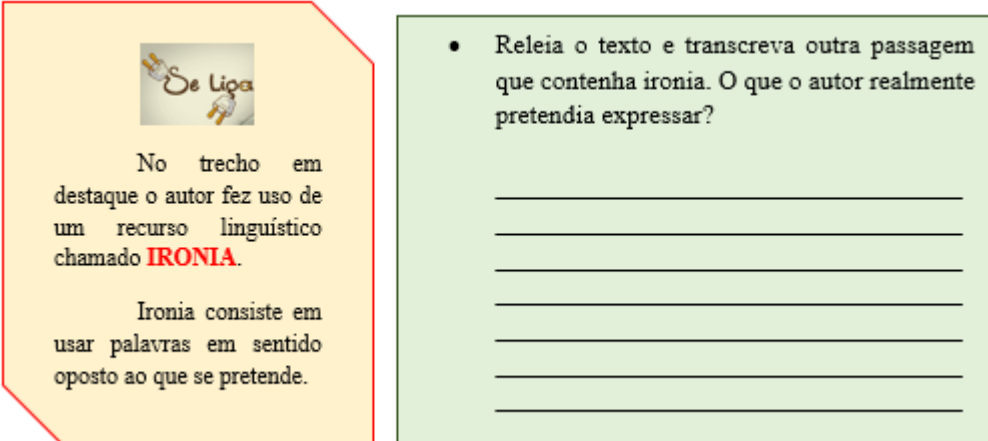
GASTRONOMIA E AFINS

Vitor Almeida

Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O terceiro roteiro inicia com uma leitura de imagem, com o intuito de antecipar a temática da crônica “RGPB”, de Anderson França. Após a leitura, a discussão é ampliada com a exibição de um vídeo e apresentação de questões para debate. Dentre os aspectos linguísticos trabalhados temos ironia, denotação e conotação, derivação sufixal.

Imagem 19 - Produto educacional – Roteiro pedagógico 3 – Atividade “ironia”



No trecho em destaque o autor fez uso de um recurso linguístico chamado **IRONIA**.

Ironia consiste em usar palavras em sentido oposto ao que se pretende.

- Leia o texto e transcreva outra passagem que contenha ironia. O que o autor realmente pretendia expressar?

Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

Na quarta etapa do caderno o tema central é racismo, a partir da experiência pessoal de Leandro Leal narrada na crônica “Barrado no prédio” em que o autor relata o dia em que foi barrado no próprio prédio, pois o porteiro, que não o reconheceu, duvidou que ele era morador da cobertura. De todos os roteiros esse é o mais extenso, com aplicação prevista para duas semanas (doze tempos de aula). Além da crônica, há outros textos: infográfico, cartilha, tirinhas; todos versam sobre o mesmo tema da crônica. Os conceitos trabalhados são tipos de discurso e a produção textual, agora mais complexa, consiste em uma retextualização de uma das tirinhas.

Imagem 20 - Produto educacional – Roteiro pedagógico 4 – Atividade retextualização

Sugestão de atividade prévia de retextualização:

1. Leiam a tirinha a seguir:

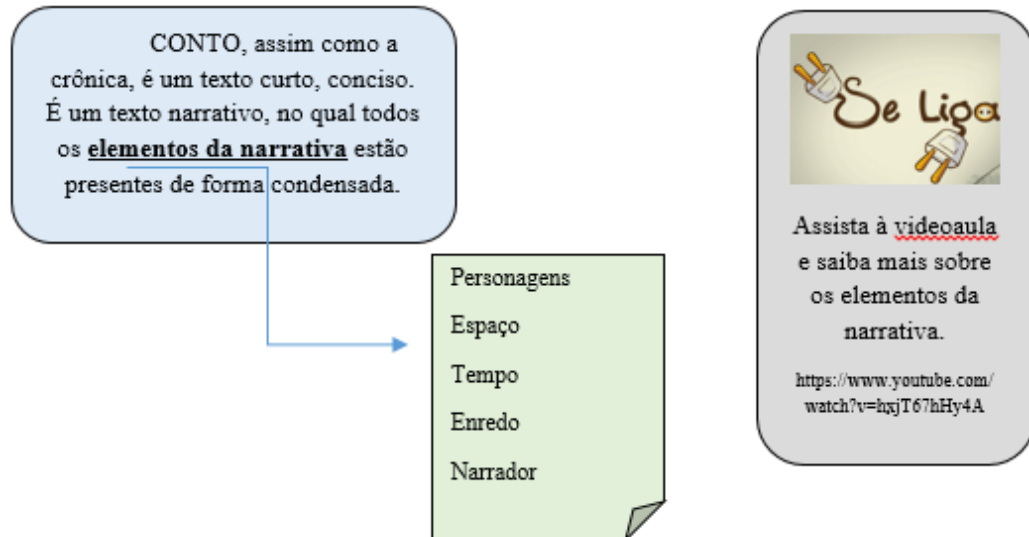


Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O “roteiro 5” apresenta o primeiro dos dois contos do caderno didático. “Espiral”, de Geovani Martins, é uma narrativa cujo protagonista, ao perceber o quanto sua presença incomoda as pessoas a sua volta, decide realizar um experimento que mudaria sua vida intensamente. Assim como nos demais roteiros, há atividade prévia de contextualização e a estrutura da narrativa é apresentada de forma dinâmica. Além disso, diferenciam-se também os tipos de narrador, analisa-se o uso dos pronomes pessoais e a produção textual consiste na realização de uma pesquisa de opinião.

Imagem 21 - Produto educacional – Roteiro pedagógico 5 – Conto e elementos da narrativa

❖ “Espiral”, texto de Geovani Martins que lemos anteriormente, é um conto.



Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O sexto roteiro parte do texto “Débito ou crédito”, de Anderson França. O cronista narra uma cena em que mãe e filho estão diante de uma famosa rede de *fast food* e a mulher insegura se conseguiria realizar o desejo do filho. A discussão é ampliada com um debate; na seção “aspectos linguísticos” trabalha-se a diferença entre língua oral e língua escrita e a produção de texto consiste em uma entrevista cujos resultados podem ser expostos em jornal mural ou em uma conferência.

Imagem 22 - Produto educacional – Roteiro pedagógico 6 – Produção textual



Será mesmo difícil ser trabalhador no Brasil? Por quê?

Sua tarefa é a seguinte:

1. Converse com os trabalhadores da sua família ou da sua vizinhança. Pergunte a eles se é difícil ser trabalhador no Brasil e por quê. Se achar necessário, faça anotações do que lhe chamar mais atenção durante a conversa.
2. Escreva um texto relatando o que você ouviu e também suas próprias impressões sobre a vida dos trabalhadores brasileiros. Atenção à data de entrega!

Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

O último roteiro traz o conto “Maria”, de Conceição Evaristo. A partir dele é possível sair do texto e ampliar a discussão com textos e um curta problematizando a situação das domésticas.

Imagem 23: Produto educacional – Roteiro pedagógico 7 – Atividade de contextualização

I – Antes da leitura

- ❖ Leia e observe a palavra abaixo:

MARIA

- ❖ Gramaticalmente, é um substantivo próprio. Mas quais sentidos normalmente atribuímos a esse nome? Pense um pouco, inclusive em expressões conhecidas nas quais esse nome é empregado.
- ❖ Agora, vamos assistir a um vídeo e ouvir a música “Maria Maria”, de Milton Nascimento. Preste atenção às associações feitas ao nome.

Fonte: produto educacional confeccionado pela pesquisadora

Ao final, há referências bibliográficas que nortearam a construção do caderno didático. Além disso, os roteiros apresentam links de videoaulas, sugestões de recursos tecnológicos, músicas, vídeos. Dessa forma as atividades podem ser desenvolvidas e / ou adaptadas de acordo com a necessidade e a realidade das turmas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória percorrida no decorrer da realização deste trabalho, algumas considerações precisam ser feitas a fim de encerrar este ciclo. Ao longo deste estudo, alguns caminhos foram percorridos com o intuito de responder tanto quanto possível à pergunta-problema: em que medida o uso de textos da literatura periférica pode favorecer a aprendizagem da gramática em turmas de correção de fluxo?

Para tanto inicialmente definiu-se a perspectiva da gramática contextualizada, considerando que a gramática se constitui nas trocas cotidianas. Sem dúvida, tal definição deve ser o ponto de partida para professoras e professores de língua materna; na perspectiva ora adotada o texto desempenha um papel central, pois todas as interações comunicativas se dão através de textos. Logo, as aulas de Português precisam estar povoadas por textos de diferentes tipos, objetivando sempre a ampliação do repertório linguístico, bem como da competência comunicativa das educandas e dos educandos.

O fato de a pesquisa ter sido realizada, pelo menos no que tange às etapas preliminares, em uma escola pública localizada em São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, contribuiu para se considerar a necessidade de levar para as aulas, através dos conteúdos escolares, questões que atravessam alunas e alunos, moradores de regiões com diferentes contornos socioeconômicos. Para tanto, optou-se por trabalhar com textos da literatura periférica, assim denominada por seus autores, oriundos das periferias.

Além disso, as turmas pertencentes ao Programa de Correção de Fluxo (PCF) foram o foco do trabalho, tendo em vista a atuação da pesquisadora nesse segmento, bem como a ausência de materiais específicos para o programa, que herdou a metodologia e os materiais didáticos do extinto Programa Autonomia. A presença dos textos de autores de periferias nas turmas destinadas aos jovens que precisam corrigir o fluxo escolar potencializa a união das vozes dos marginalizados, autores e estudantes em situação de fracasso escolar, possibilitando que histórias sejam (re)escritas.

Durante o encaminhamento do trabalho, foram revisados os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira: Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Assim como os PCNs, a BNCC preconiza que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado no uso, nas interações linguísticas cotidianas de modo a ampliar a capacidade linguística dos alunos. Dessa forma, as variedades da língua devem ter espaço nas aulas de

Português, o que inclui a variedade mais prestigiada socialmente. É fundamental associar a gramática que todo falante domina e a escolar. Tais pressupostos orientaram todo o percurso da pesquisa.

A união entre ensino de língua e literatura periférica fez com que o letramento literário, entendido como a apropriação da literatura enquanto linguagem, ganhasse espaço. Assim, a leitura é vista como um ato solidário, por isso, além de ler é importante compartilhar as impressões acerca do texto lido, como parte do processo de apropriação da linguagem literária. Além disso, a seleção de textos atuais, ou seja, significativos no tempo dos leitores, contribui para despertar interesse e construir sentidos a partir do que foi lido. Tendo em vista as especificidades das turmas de correção de fluxo, nas quais em geral há resistência ao texto escrito, foram escolhidos textos curtos, contos e crônicas, por possibilitarem que a leitura seja feita integralmente em aula, com a mediação do professor.

Normalmente, os sujeitos que precisam corrigir o fluxo escolar travam verdadeiras batalhas na escola e na vida para prosseguir estudando; inúmeros são os fatores que podem levar crianças e jovens a ficarem retidos em uma série sucessivas vezes e fazer um levantamento deles fugiria à proposta deste trabalho. No entanto, empiricamente se observou o quanto é fundamental pensar pedagogias diferentes para outros sujeitos. Dessa forma, a tarefa aqui consistiu em pensar em uma forma de corrigir também o fluxo das aulas de Língua Portuguesa e, para isso, a literatura periférica representa um caminho.

Na impossibilidade de aplicar as atividades em sala de aula por conta da pandemia da Covid-19, instrumento original de coleta de dados, o roteiro pedagógico foi avaliado por pares em uma oficina oferecida através do Programa de Residência Docente (PRD), de forma totalmente remota, na plataforma *Moodle*. Os pareceres emitidos contribuíram significativamente para a verificação dos caminhos percorridos, bem como para a elaboração do produto educacional.

A despeito da impossibilidade de aplicação, as análises dos participantes da oficina, ora avaliadores do roteiro pedagógico, viabilizou a construção de um caderno didático pautado na experiência profissional da autora, na pesquisa teórica realizada ao longo do estudo e nos pareceres. Dessa forma foi possível concluir a pesquisa e verificar que textos de autores da periferia, bem como a perspectiva da gramática contextualizada, apresentam potencial para o desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais e linguísticos dos estudantes das turmas de correção de fluxo.

Ao avaliar os pareceres a partir do viés do paradigma indiciário, foi possível observar ainda o quanto educadores e educadoras consideram necessário que os conteúdos escolares sejam abordados de forma contextualizada, levando em conta a realidade dos educandos e aliando as atividades à reflexão e ao pensamento crítico. Além disso, a presença da linguagem coloquial nos textos, representativa do lugar do qual os autores falam, contribuem para uma abordagem pedagógica que valoriza as diversidades, o que inclui a voz dos grupos marginalizados socialmente e não apenas a dos grupos dominantes, promovendo uma efetiva modificação na dinâmica da sala de aula.

Mesmo com todos os percalços que pesquisadoras e pesquisadores naturalmente enfrentam, os quais foram ainda mais acentuados em tempos pandêmicos, esta pesquisa, através de todo levantamento teórico e metodológico, conseguiu apontar um caminho para se alcançar o objetivo, traçado inicialmente, de desenvolver os conhecimentos linguísticos e gramaticais dos alunos e das alunas das turmas de correção de fluxo, bem como o de ampliar a competência escrita desses aprendizes. Sempre é bom lembrar que cada turma é única, e cada indivíduo que a compõe também, logo, as proposições deste trabalho devem sempre ser adaptadas às especificidades de cada realidade. Dessa forma, o produto educacional construído como fruto desta pesquisa representa um caminho, uma possibilidade de se promover um ensino de Língua Portuguesa comprometido com uma educação libertadora, ainda mais urgente nestes tempos.

REFERÊNCIAS

ACURCIO, Marina Rodrigues Borges; BYLAARDT, Cid Ottoni; PORTUGAL, Sandra. **TELECURSO Língua Portuguesa**: Volume 1, ensino fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan/mar 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709173/mod_resource/content/3/Leitura%20complementar.pdf> Acesso em: 14 de novembro de 2020.

ARROYO Miguel. Fracasso / sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, janeiro 2000. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>> Acesso em: 14 de novembro de 2020.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_28jun_site.pdf> Acesso em: 28 de junho de 2020.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler: Crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003. p. 89-99

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803/814>> Acesso em 30 de outubro de 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

FERRÉZ. Terrorismo Literário. In: FERRÉZ (org). **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14

FLORES, Valdir do Nascimento *et al (org.)*. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63^a ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HOLLANDA. Heloísa Buarque de. **A questão agora é outra**. Disponível em <<http://heloisabuarquedehollanda.com.br/a-questão-agora-e-outra>>, acesso em: 18 de maio de 2018.

HOLLANDA. Heloísa Buarque de. Marginais & Marginais. **Boletim do Kaos**, [S.l.] p.13, 2013. Disponível em: <<http://culturahiphop.com.br/boletindokaos>>, acesso em: 21 de abril de 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, 2018 Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pna-continua.html?=&t=resultados>> Acesso em: 29 de julho de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. Os jovens e as relações com o saber: elementos para construção de uma pesquisa. **RELAcult**, v.02, p. 99-106, dezembro 2016. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/258/110>>. Acesso em: 14 de novembro de 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**, v. 9, n. 17, p. 334-348, maio 2011. Disponível em: <<https://revel.inf.br>> Acesso em: 15 de outubro de 2020.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Mínimo 2012:** língua portuguesa e literatura. 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em: 29 de maio de 2018.

RIO DE JANEIRO (estado). **Resolução Seeduc nº 5330, de 10 de setembro de 2015.** Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan/jun 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p341>>. Acesso em: 05 de julho de 2019.

TENNINA, Lucía. A voz e a letra da mulher na literatura marginal periférica: figurações e reconfigurações do eu. In. DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea.** Porto Alegre: Zouk, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortês, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Aline Deyques. **O clarim dos marginalizados:** temas sobre literatura marginal / periférica. Curitiba: Appris, 2015.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino de gramática:** caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ZOTELLI FILHO, Natanael Luiz; MAEDA, Raimunda Madalena Araújo. O Palavrão: contrastes sociolinguísticos entre as definições dicionarizadas e o emprego prático na fala de jovens de Mato Grosso do Sul. **Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 103-118, novembro

2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/196/101>>
Acesso em: 15 de outubro de 2020.

APÊNCICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TCLE (Evento Remoto PRD - Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial)

Termo de consentimento livre e esclarecido - Maiores de idade

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) das pesquisas denominadas "A Literatura Periférica no centro das aulas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino de gramática"; "O ensino de literatura numa perspectiva intercultural: novos caminhos e possibilidades"; "Ensino de História e Decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ", realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que dizem respeito a dissertações de mestrado. Devido à atual Pandemia da Covid-19, este Termo será assinado através do Google Forms.

1. **OBJETIVO:** Os objetivos dos estudos são, respectivamente: desenvolver os conhecimentos gramaticais de alunos do Programa de Correção de Fluxo a partir de textos da Literatura Periférica; possibilitar aos alunos do Ensino Médio caminhos para uma formação intercultural literária a partir da utilização de textos literários africanos; auxiliar os professores de História e contribuir na formação intercultural e decolonial de estudantes da EJA.
2. **PROCEDIMENTOS:** sua tarefa consiste em, a partir da participação na oficina "Ensino de História e Literatura a partir das Perspectivas Intercultural e Decolonial", oferecida remotamente através da plataforma Moodle, emitir pareceres sobre partes dos Produtos Educacionais produzidos como resultados das respectivas pesquisas.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, implicando, principalmente, no tempo empregado para a avaliação dos produtos e emissão dos pareceres. Por outro lado, destaca-se como benefício a possibilidade de conhecer novas propostas de ensino com foco na decolonialidade e na interculturalidade.
4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. As pesquisadoras responsáveis se comprometem a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término das pesquisas.
5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: as pesquisadoras garantem a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Michele Francisco Cassiano pelo telefone (21) 99399 8929 ou pelo e-mail: michelecassiano135@gmail.com; à Natácha Pereira Alves Bastos pelo telefone (21) 97365-6523 ou pelo e-mail bastos.natacha@gmail.com; à Thays Leal Silva pelo telefone (24) 992794232 ou pelo e-mail: thaysleal@id.uff.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Nome completo *

Sua resposta

Você aceita participar das referidas pesquisas? *

Sim

Não

Enviar

APÊNDICE B: ROTEIRO PEDAGÓGICO AVALIADO PELOS PARTICIPANTES DA OFICINA



Para início de conversa... alguns conceitos!

CORREÇÃO DE FLUXO é o nome dado ao segmento voltado aos alunos que apresentam distorção idade-série, ou seja, estão dois anos ou mais anos “atrasados” em relação à idade prevista para determinada etapa de ensino.

Denomina-se **LITERATURA PERIFÉRICA** a literatura produzida por autores oriundos das periferias brasileiras, os quais, através de suas produções, reverberam as vozes dos grupos constantemente silenciados e subalternizados.

De acordo com Travaglia (2009), **a gramática de uso** “liga-se à gramática internalizada do falante”. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de usos das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, os mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua.”

ROTEIRO 5

Objetivos:

- ✓ *Ler e compartilhar as impressões com os colegas;*
- ✓ *Debater e refletir acerca da temática social presente no texto lido;*
- ✓ *Analisar os efeitos dos substantivos comuns e próprios no texto lido;*
- ✓ *Identificar as diferenças formais entre linguagem oral e escrita.*

Recursos necessários:

- ✓ *Sala de aula com cadeiras organizadas em círculo (ou semicírculo);*
- ✓ *Quadro e marcador para quadro branco;*
- ✓ *Cópias dos textos e das atividades para os alunos;*
- ✓ *Televisão.*

Duração prevista: 6 (seis) aulas (uma semana)

Desenvolvimento:

- ✓ *Leitura compartilhada do texto (pode ser feita pelo professor ou por um aluno);*
- ✓ *É recomendável que o professor teça comentários sobre o texto e convide os alunos a fazer o mesmo (ler as informações sobre o autor e sobre o gênero, o assunto principal, partes relevantes, o que mais chamou a atenção da turma, dúvidas sobre o vocabulário etc);*
- ✓ *Após o momento anterior, explique aos alunos que eles devem, em silêncio responder às perguntas da seção “Estudo do texto: compreensão”. Vale combinar previamente com a turma o compartilhamento das respostas;*
- ✓ *É fundamental que os alunos se sintam confortáveis para se expressar. Para tanto, pode ser necessário conversar com a turma sobre a importância de respeitar a fala do outro, bem como posicionamentos divergentes.*

I. Hora da leitura

Leremos juntos a crônica **DÉBITO OU CRÉDITO**, de Anderson França.

DÉBITO OU CRÉDITO

Agora há pouco, no Boulevard Shopping, Vila Isabel.

Ela, negra, talvez 30 e poucos, nitidamente cansada.

A pessoa quando leva uma vida dura, amigo, a postura entrega. Não tem yoga que corrija silhueta de trabalhador.

Bolsa surrada no ombro.

Numa mão, o cartão do Bradesco ainda com o adesivo – sabe aquele adesivo que vem junto quando o cartão é novo? – e o filho, uns 5 anos, em pé, pegando na mão esquerda.

O menino me olhava. E se escondia, de leve, na perna dela. No caixa do Bob`s, ela olhava o menu.

Depois de algum tempo, e de conversar com o filho, decidiu. Ainda insegura, aproximou o cartão da máquina.

Também já estranhei o cartão.

A pessoa quando leva uma vida dura, amigo, na boca do caixa se entrega.

- Deu 19 reais senho...

- 19? Hmmm. 19 não dá.

Silêncio.

Ela olha pro filho.



Anderson França, ou Dinho, nasceu em 1975 no Rio de Janeiro. Foi porteiro, camelô, vendedor de revista, ativista social e empreendedor. Criou a Dharma ACC, uma agência de publicidade na Maré; realizou o primeiro TEDx numa favela carioca, O TEDxMaré; também formou a maior escola de negócios populares do Rio, a Universidade Correria, e a Casa Dharma, uma casa colaborativa na Zona Norte.

Palestrante, professor e narrador do seu cotidiano pelas redes sociais, já trabalhou em projetos para a Rede Globo, Conspiração Filmes e TV Zero.

Olha, meu camarada. Tem coisas que você não pode fingir que não vê. Você erra porque você finge. Mas tu tá errado.

Eu já ia ver o que tinha no bolso quando ela decidiu levar outra coisa, eu fiquei numa de sem saber se chegava, se não.

Na real, era o menino que queria um shake.

Quem de vocês já raspou moedas pra bancar um dicumê, um qualquer parada pra aliviar a pressão?

Ser trabalhador, ser mulher, negra, com filho, com, sei lá, 15 reais no cartão e querer dar algo pra ele, ser trabalhador nesse país é uma merda.

Não disse ser “pobre”, ser “vagabundo”, disse: ser trabalhador.

Vivi anos da minha vida numa falta de dignidade, cheio de raiva de mim e do mundo, porque não conseguia um emprego que me desse onda, que me desse pose de patrão, que me desse pelo menos condição de quitar luz.

Eu, vocês, milhões de pessoas indo e voltando nos vagões, dia após dia.

Pessoas que chegam em casa depois de 2 horas de Avenida Brasil, e o tiro nem é o maior problema, o maior problema é a sangria que não estanca.

Neguinho da Zona Sul já falando de ressignificação do dinheiro e por aqui nem capitalismo chegou ainda.

O mundo todo é muito injusto.

Não venha com discurso de “vamos pensar o futuro e as práticas globais num evento em NY” porque eu não tenho saco pra isso.

Quem pode debate.

Quem não pode vai se lascando no dia a dia, e você fingindo que não é contigo.



Relembrando:

A crônica é um texto curto, com linguagem simples, coloquial. A partir de acontecimentos cotidianos, o cronista promove uma reflexão em um tom de conversa, estabelecendo, assim, conexão com os leitores. Geralmente a crônica é produzida para meios de comunicação – jornais, revistas, páginas da internet. No entanto, muitas são imortalizadas em livros, como a que lemos em nossa aula.


FRANÇA, Anderson. **Débito ou Crédito**. In: _____. Rios em Shamas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

II. Estudo do texto - Compreensão

Parte 1

1. Que acontecimento presenciado pelo cronista tornou-se assunto da crônica?
2. Que reflexões são apresentadas a partir da cena presenciada no shopping?
3. De acordo com o cronista, a vida no Brasil é mais difícil para algumas pessoas. Quais grupos são citados no texto?
4. Em alguns momentos, o autor interage com o leitor. Que palavras ele utiliza para se referir aos seus interlocutores?
5. **Releia o último período do texto:** *“Quem não pode vai se lascando no dia a dia, e você fingindo que não é contigo.”* A quem essa frase é dirigida?

Parte 2



AMPLIANDO A DISCUSSÃO

1. A cena narrada pelo cronista apresenta dois personagens – mãe e filho. Quais informações sobre a mãe o autor destaca?
2. Para ampliar a discussão vamos assistir ao vídeo *“Mulheres negras acumulam piores indicadores sociais no Brasil”*, disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=Jw0xTZ8RI8U.
3. Qual a relação entre os dados apresentados na reportagem e a personagem da crônica?



Recomenda-se baixar o vídeo e salvar num *pendrive*, pois, em caso de problemas de conexão à internet, a realização da atividade não será comprometida.

Parte 3

- Após o debate, convide os alunos a voltar ao texto;
- Pergunte aos estudantes as palavras que foram usadas para se referir às personagens da cena relatada na crônica – mãe e filho. (Respostas esperadas: “ela”, “pessoa”, “mulher”, “trabalhador”, “filho”, “menino”);
- Em seguida, peça que digam as palavras usadas para identificar os lugares - e o cartão. (Respostas esperadas: “Boulevard Shopping”, “Vila Isabel”, “Bob’s”, “Bradesco”).
- Retome com eles as definições de substantivo comum e próprio.
- Dentre as palavras anotadas no quadro, questione quais são substantivos comuns e quais são próprios, explicitando primeiro o aspecto formal que os diferencia – a letra maiúscula.
- Depois, aprofunde um pouco mais a discussão apresentando a seguinte questão: substantivos comuns nomeiam seres de forma genérica e os próprios de forma particular, única; assim, por que o cronista teria optado por particularizar os lugares e não fazer isso com os personagens? Qual o efeito dessas escolhas no texto?
- Após a discussão, formule uma resposta com a turma, anotando no quadro; peça que os estudantes registrem no caderno.

Sugestão de resposta:

Ao utilizar substantivos próprios para nomear os lugares e o banco, o autor deixa bem marcados espaços representativos na sociedade de consumo (o shopping, a famosa rede de *fast food* e o banco) visto que são altamente valorizados por ela. Em contrapartida, ao utilizar nomes genéricos para se referir às personagens (mãe e filho), estende a situação vivenciada a uma massa inominável de cidadãos que não conseguem usufruir nem sequer do básico; além disso, ao não lhe dar nomes, deixa claro como essas pessoas são invisibilizadas.

III. Estudo do texto: aspectos linguísticos

1. No texto DÉBITO E CRÉDITO, de Anderson França, algumas passagens reproduzem a linguagem típica da oralidade. Isso se justifica, pois, como vimos, a crônica, embora seja escrita, representa uma espécie de conversa em que o cronista interage com o leitor, como se estivessem mesmo face a face. As frases abaixo foram retiradas da crônica que lemos; reescreva-as de modo que fiquem de acordo com a modalidade escrita formal da língua.

- A) “Ela olha pro filho...”
- B) “Mas tu tá errado.”
- C) “(...) eu fiquei numa de sem saber se chegava, se não.”
- D) “Na real, era o menino que queria um shake.”
- E) “Quem de vocês já raspou moedas pra bancar um dicumê, um qualquer parada pra aliviar a pressão?”
- F) “Ser trabalhador, ser mulher, negra, com filho, com, sei lá,
- G) 15 reais no cartão, e querer dar algo pra ele, ser trabalhador
- H) nesse país é uma merda.”



Professor(a)

Reforce as diferenças entre linguagem falada e linguagem escrita, ressaltando que a linguagem de alguns textos escritos se aproxima da oralidade, como a crônica, por exemplo.

Caso julgue necessário, apresente mais frases para que os alunos reescrevam.

Músicas são excelentes fontes! Os próprios alunos podem sugerir uma canção para a turma analisar a letra.



Professor (a), faça a correção com os alunos, anotando as respostas dadas por eles no quadro. Diferentes versões podem aparecer em alguns casos; caso isso ocorra, verifique apenas se a modalidade escrita formal foi usada adequadamente.



Leitura e produção de textos, bem como estudos gramaticais devem caminhar juntos nas aulas de língua materna. Algumas são as possibilidades de propostas de produção textual a partir das atividades desenvolvidas neste roteiro, das mais simples às mais complexas, de acordo com a maturidade linguística da turma. Os discentes podem fazer anotações no caderno, registrando o que estudaram; caso haja um mural da turma na sala de aula (ou em ambiente virtual), comentários podem ser produzidos e compartilhados através dele. Segue abaixo uma proposta que possibilita maiores desdobramentos e, conseqüentemente, maior ampliação dos conhecimentos linguísticos.

IV. Produção textual

Releia o seguinte trecho da crônica DÉBITO OU CRÉDITO, de Anderson França:

“Quem de vocês já raspou moedas pra bancar um dicumê, um qualquer parada pra aliviar a pressão?

Ser trabalhador, ser mulher, negra, com filho, com, sei lá, 15 reais no cartão, e querer dar algo pra ele, ser trabalhador nesse país é uma merda.

Não disse ser ‘pobre’, ser ‘vagabundo’, disse: ser trabalhador.”



Será mesmo difícil ser trabalhador no Brasil? Por quê?

Sua tarefa é a seguinte:

1. Converse com os trabalhadores da sua família ou da sua vizinhança. Pergunte a eles se é difícil ser trabalhador no Brasil e por quê. Se achar necessário, faça anotações do que lhe chamar mais atenção durante a conversa.
2. Escreva um texto relatando o que você ouviu e também suas próprias impressões sobre a vida dos trabalhadores brasileiros. Atenção à data de entrega!
3. Orientações: seu texto dever no mínimo 15 (quinze) e no máximo 30 (trinta) linhas e ser escrito de acordo com a norma-culta da língua portuguesa.



É fundamental reservar um momento para a revisão dos textos. A ideia não é corrigir, e sim, revisar as produções; o papel do professor deve ser de coautor. Caso haja ambiente na turma, uns podem revisar os textos dos outros também. Aspectos formais, estruturais e linguísticos devem ser revistos até que se chegue à versão final dos trabalhos e, assim, partir para a etapa seguinte.



Durante a revisão, cabe ao docente observar e registrar os problemas recorrentes nos textos dos alunos para, a partir deles, nortear a seleção dos conteúdos gramaticais a serem trabalhados nas aulas.

Sobre a etapa seguinte...

De acordo com Geraldi (2013), são “condições necessárias à produção de textos: a) (que) se tenha o que dizer; b) (que) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) (que) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor diz o que diz para quem diz; e) se escolhem estratégias para realizar a, b, c e d.”

Até mesmo os textos produzidos nas aulas precisam ser destinados a interlocutores reais ou possíveis. Assim, o professor pode apresentar à turma alternativas, como a confecção de um jornal mural, por exemplo. Para a tarefa desenvolvida nesta atividade, um desdobramento interessante seria a organização de uma conferência para apresentar os trabalhos e debater o tema “trabalhadores brasileiros”. Para tanto, as produções devem ser previamente analisadas, observando o que emergiu das conversas entre alunos e os trabalhadores. Uma parceria com professores de História e Sociologia enriqueceria o debate, que poderia tratar de questões como: leis trabalhistas, movimentos sociais, taxas de desemprego e de informalidade, salário mínimo etc. Sugiro as turmas da terceira série do ensino médio como público-alvo.

Referências:

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 5ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.