

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
MONOGRAFIA

ORIENTADORA: PROF^a TERESINHA OLIVEIRA FÁVERO

ALUNO: JOSÉ HUMBERTO MARTINS BORGES

PROJETO EDUCACIONAL ALTERNATIVA CIDADÃ – PEAC:
reflexões sobre uma experiência de ensino

PORTO ALEGRE
2010

José Humberto Martins Borges

PROJETO EDUCACIONAL ALTERNATIVA CIDADÃ – PEAC:
reflexões sobre uma experiência de ensino

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Letras, pelo Curso de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Teresinha Oliveira Fávero.

Porto Alegre
2010

Dedicatória

Esta monografia é dedicada a minha mãe, Diva. O melhor ser humano que conheço. Uma pessoa que teve que enterrar nos anos de 2000, 2003 e 2009, seu marido e dois filhos, respectivamente. Todos vítimas de homicídio.

Como podes encontrar força para sorrir e seguir a vida? Como podes? Não sei a resposta, mas és minha inspiração para acreditar que podemos fazer mais por esse mundo e que devemos sempre ter esperança e acreditar em uma vida melhor e que tudo pode dar certo.

Agradecimentos

Agradeço, especialmente, à professora Teresinha Oliveira Fávero, não somente pela orientação firme e sábia, que me fez com que eu me exigisse cada dia mais de mim como aluno e professor, mas também, pela dedicação e afetividade. Foram muito importantes seus e-mails, telefonemas e conversas perguntando-me sobre meu TCC. Isso foi essencial para que, após muito procrastinar, conseguisse terminá-lo. És um exemplo para mim, querida professora.

Agradeço minha família por me ajudar nessa tarefa difícil que chegar ao ensino superior. Agradeço meus irmãos, vivos e mortos e ao meu pai. São vocês, minha família, quem me faz saber de onde eu vim, por isso também me faz saber para onde quero ir.

Aos meus muitos amigos que a vida me proporcionou. Vocês são essenciais. Ao citar cada deles poderia me esquecer de alguém e não quero brigar com nenhum de vocês logo no meu TCC.

Agradeço a todos que contribuíram para a construção do PEAC. Esse projeto é fundamental para eu atribuir sentido à minha vida e me faz saber para que serve o meu conhecimento.

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de uma prática de ensino que visa a refletir sobre o Ensino de Língua Portuguesa e alguns princípios metodológicos para o seu ensino/aprendizagem. O trabalho é baseado em uma experiência de quase seis anos como professor de Língua Portuguesa no Projeto Educacional Alternativa Cidadã (pré-vestibular popular para alunos de baixa renda). A leitura deste não se destina, no entanto, a sugerir um modelo, mas comprovar a importância da prática na formação do professor. O relato busca evidenciar, sobretudo, a necessidade de o professor sempre refletir sobre sua prática de ensino, e aplicar sua metodologia levando em consideração a sua clientela e o seu contexto de trabalho. Serão apresentadas algumas redações de alunos evidenciando seus progressos. No primeiro capítulo, são discutidos alguns princípios teóricos com base em Paulo Freire e Vigotsky; no segundo capítulo, será relatada a prática ao longo desses quase seis anos e a gradual mudança de postura à medida que o professor ia tendo mais contato com teorias sobre educação e ensino de Língua Portuguesa e, ainda, maior contato com a realidade dos alunos; nas considerações finais, o trabalho apresenta uma reflexão sobre a forma como essa experiência contribuiu para a construção de uma nova postura e metodologia do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Reflexões sobre a prática. Educação popular e a Construção do professor.

ABSTRACT: This essay contains the report of my teaching practicum which aims to think about Portuguese language teaching and some methodological tenets for its teaching/learning. The study is based on an almost six year experience as a Portuguese teacher at Projeto Educacional Alternativa Cidadã (a popular *pré-vestibular* course for low class students). This report does not mean to suggest a model, but to prove the importance of a practicum activity in teacher education. The report endeavors to evince the teacher's necessity of pondering on his actions and applying a methodology considering his public and his context. Some essays written by students are presented in order to prove their progress. In the first chapter some theory tenets based on Paulo Freire and Vigotsky are discussed. In the second chapter this six year practice will be reported, as well as the gradual stance changing while the teacher developed a better contact with students' reality. In conclusion, a pondering on how this experience contributed for the development of a new teacher posture and methodology.

KEY-WORDS: Portuguese Language teaching. Popular education. Teacher education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	7
2.	CONTANDO HISTÓRIAS.....	12
2.1	Um pouco da história do PEAC.....	12
2.2	Um pouco da minha história no PEAC.....	14
3.	EM SALA DE AULA.....	30
3.1	Primeiras experiências em sala de aula.....	30
3.2	Uma nova possibilidade.....	35
3.3	Minha prática atualmente.....	45
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
	ANEXO A: Formulários de avaliação socioeconômica do PEAC.....	59
	ANEXO B: Temas Geradores.....	66
	ANEXO C: Textos de Alunos.....	74

INTRODUÇÃO

Esse é um trabalho que foi sendo construído ao longo de quase seis anos. Gostaria de deixar esclarecido que é uma história de amor e, como toda história amorosa, tem suas peculiaridades. Posso deixar a passionalidade prevalecer, mas estou disposto a correr esse risco. Não consegui escrever sobre um assunto que é tão caro para mim, educação, sem uma dose de subjetividade. Contarei como me descobri um educador e professor de Língua Portuguesa dentro do PEAC – Projeto Educacional Alternativa Cidadã. Sou um ser humano feliz por poder fazer de meu trabalho, minha paixão, meu prazer. Pode parecer um pouco piegas dizer que meu trabalho é meu prazer, no entanto, em um país em que a maioria das pessoas trabalha para poder sobreviver, independentemente do tipo de serviço, apenas para manter minimamente sua vida e daqueles que depende desse dinheiro, acho um privilégio poder dizer isso. Contarei minha história como cidadão, educador e mais especificamente professor de Língua Portuguesa nesses seis anos em que faço parte do PEAC. Procurarei relatar de que forma tento ajudar pessoas a poderem dizer que são felizes, de que forma me esforço para transformar sonhos em objetivos, utopias em possibilidades.

Acredito que o ser humano sempre reflete seu momento histórico, suas experiências de vida e de suas circunstâncias. José Ortega Y Gasset defende que

“o homem está condenado a não poder ser fundamentalmente feliz se não consegue sê-lo à maneira do seu tempo.”¹

A partir disso uma reflexão torna-se necessária: como ser feliz na atual sociedade em que vivemos? Quais os elementos fundamentais para fazer um ser humano feliz? Perguntei e pergunto-me a todo o momento sobre essas questões. Não serei tão pretensioso apontando

¹ GASSET, Ortega Y. **O homem e a gente**: inter-comunicação humana. 2. ed. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1973, p.27.

respostas definitivas, mas julgo que algumas questões são essenciais para uma possível resposta. Parto da premissa de que só pode ser feliz quem é livre, ou seja, somente alguém que possa ser protagonista de sua história. Um sujeito histórico. Uma pessoa única no mundo, com sonhos, objetivos, vontade minimamente própria será capaz de não ser massificado e, por conseguinte, ser feliz. Ao perceber a realidade, a capacidade de transformar e de inovar, percebe-se como ser inventivo suplantando seus limites. Todo indivíduo, ao se estabelecer como sujeito da história, passa a ser autor e senhor de sua vontade, e situa-se como um ser social na convivência com outros. Quando a convivência é dialógica e livre entre sujeitos históricos e sociais, dá-se então a relação expressa pela democracia na medida em que é histórica e socialmente constituída. A esfera do social é considerada fundamentalmente na relação com o outro. É no contexto das relações sociais que a constituição do sujeito acontece, ocorrendo a história das interações, das quais os sujeitos são componentes e participam dos lugares sociais que ali adquirirem.

Este sujeito histórico não é algo separado do contexto, pois interage com a realidade, porém é parte integrante desse meio social e histórico em que atua. A educação cumpre esse papel ao contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes através do ensino/aprendizagem, possibilitando que todos os sujeitos históricos se apropriem desses meios por meio da preparação para o trabalho, ingresso e participação crítica na vida social e política identificada em seu movimento histórico, articulada às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social. O alicerce ético da humanidade se ajusta no reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia e se constroi quando o ser humano incorpora estes valores.

Pois bem, esse Trabalho de Conclusão de Curso -TCC tem como objetivo relatar como eu, José Humberto Martins Borges, sujeito histórico, que reflete seu mundo, construí minha prática pedagógica como professor de Língua Portuguesa e como procurei e procuro contribuir para que pessoas massificadas, assujeitadas que ainda não são, por definição, sujeitos históricos, consigam ser protagonistas de suas vidas, autônomos e, conseqüentemente, felizes. O ponto central de minha análise será minha experiência de mais de cinco anos como professor de Língua Portuguesa, Redação e em menor proporção de Literatura Brasileira no Projeto Educacional Alternativa Cidadã - PEAC. Para isso, far-se-á necessário descrever alguns ângulos de abordagem: minha experiência como um ser humano massificado, assujeitado, minha relação com a vida acadêmica na UFRGS e minha prática como professor no PEAC.

Relatarei como minha postura como professor no PEAC foi se modificando ao longo desses anos. Refletirei sobre minha gradativa evolução de meu conhecimento acadêmico e a concomitante mudança como professor do PEAC.

Nesse processo, parece-me clara a mudança de postura em relação ao ensino e, sobretudo, na concepção de educação. A grande motivação para a reflexão foi ter contato com alunos com baixíssimos níveis de letramento. Pessoas que não conseguiam construir minimamente uma oração, um período. Pessoas das mais variadas idades que não sabiam escrever palavras como “por isso” escrevendo “poriço” e que me buscavam para se preparar para o “terrível” vestibular da UFRGS no fim do ano. Nesse ponto, a questão mais problemática: esses alunos buscam o PEAC, pois querem ser aprovados e fazer um curso superior; em contrapartida, eu sabia que estavam muito distantes de uma vaga em uma universidade federal. Como equacionar isso? Como tentar mantê-los motivados e ajudá-los a resolver problemas históricos de educação?

Postulo que a educação nesse ambiente específico deva ser feita de uma forma que valorize as experiências pessoais desses alunos. Parto de minha experiência como educador no Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC e da concepção de Paulo Freire que percebe educação com *a consciência de ser inacabado*². Para tal o educador deve partir de problemas concretos da realidade do aluno, buscando desafiá-lo e provocá-lo e, a partir disso, motivá-lo a mostrar sua opinião sobre determinado assunto. Deve-se considerar a experiência de vida do aluno, em contrário, reproduziremos uma educação na qual eles se sentem derrotados, a qual Freire referiu-se como *educação bancária*³ que concebe o aluno como algo raso, que espera passivamente a luz que vem do professor.

Concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

A instigação por parte do educador fará com que o educando busque leituras para defender sua opinião: jornais, revistas, televisão, rádio, internet, etc. Com base nisso, chega-se a outros elementos importantes no texto: coerência, coesão, ortografia, visto que o letramento começará, gradativamente, a fazer parte da realidade desse aluno com mais frequência. A mudança da percepção da noção de texto produzirá uma mudança na relação do sujeito com o objeto da educação.

Pretendo relatar e refletir sobre esses problemas que enfrentei concomitantemente com minha formação acadêmica no Curso de Letras. Quero demonstrar meus erros, acertos e

² FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**: O compromisso do profissional com a sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. P.17

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 67.

como isso contribuiu significativamente para minha formação profissional e cidadã. Para tal fim, usarei textos teóricos sobre produção textual, educação, textos dos meus alunos e a minha prática em sala de aula.

No primeiro capítulo, descreverei um pouco da história PEAC e de minha história dentro do projeto; no segundo capítulo, farei uma análise de minha caminhada nesses quase seis anos em que faço do projeto, seja como professor, seja como aluno do Curso de Letras, seja como cidadão; no último capítulo, refletirei como essa experiência contribuiu com minha formação como professor de Língua Portuguesa.

2. CONTANDO HISTÓRIAS

2.1 Um pouco da história do PEAC

O Alternativa Cidadã, como é tradicionalmente chamado, é um curso pré-vestibular voltado à comunidade de baixa renda que teve a sua origem nas costelas do pré-vestibular Zumbi dos Palmares, que, por sua vez, tem sua origem no Rio Grande do Sul em 1995, vinculado ao movimento negro e inspirado nos exemplos dos Projetos Steve Biko da Bahia e do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) do Rio de Janeiro, ambos fundados em 1992, mantendo o mesmo espírito do projeto original.

No ano de 2000, na etapa de seleção dos alunos para o núcleo 4 do Zumbi dos Palmares (Viamão), houve uma procura além das expectativas. Mais de 140 pessoas se encaixavam no critério renda, mas havia somente 40 vagas. Depois de uma entrevista individual com todos os candidatos, foram escolhidos os 40 alunos. Sobraram muitos alunos – em torno 100 pessoas. Então, surgiu a idéia de procurar um espaço junto à UFRGS para uma nova turma, já que a escola utilizada pelo Zumbi-núcleo 4 não podia ceder outra sala. Com o apoio do Instituto de Física, foi possível a obtenção de uma sala de aula localizada no Campus do Vale da UFRGS. Nascia a partir daí um novo curso pré-vestibular, com os objetivos muito próximos do próprio Zumbi dos Palmares, mas com total autonomia de ação.

A aula inaugural para 80 alunos ocorreu no dia 4 de abril de 2000 com a presença de todos os professores, que apresentaram o projeto às turmas, salientando o processo de troca

professor/aluno e a necessária responsabilidade social dos estudantes das universidades públicas.

Do ano de 2000, ao de 2004, o Alternativa Cidadã funcionava sem ter uma vinculação oficial com a UFRGS. Utilizava duas salas cedidas pelo Instituto de Física, no prédio 43231, no Campus do Vale. No ano de 2005, surgiu uma demanda: possibilitar aos seus estudantes fazerem a carteira escolar e terem, conseqüentemente, direito a pagar a metade do valor da passagem de ônibus. Com o apoio da servidora LETICIA STREHL, foi registrado como Projeto de Extensão com Código da Ação 5830, em 2005 e com Código da Ação 7203, em 2006. Não foi possível, no entanto, apesar do registro como extensão, conseguir a autorização para exercer o direito dos alunos possuírem a carteira escolar. Em maio de 2007, finalmente, foi conseguido o direito de se fazer a carteira escolar para os alunos. Nesse mesmo ano, a coordenação foi transferida para outra servidora PATRÍCIA HELENA XAVIER DOS SANTOS, que o registrou na PROEXT com o Código da Ação 9407, em 2007 e com o Código da Ação 11735, em 2008, respectivamente. Em 2009, a Ação de Extensão foi transferida para o servidor TIAGO MAGALHÃES RIBEIRO, que a registrou na PROEXT com o Código 15052 e, ainda no corrente ano, continua como extensão universitária.

Atualmente o PEAC está com três turmas que se preparam para o vestibular com cerca de 50 alunos cada e, aproximadamente 45 voluntários lecionando, todos alunos da graduação ou da pós-graduação da UFRGS. Contudo, o Alternativa está espalhando suas ações com a criação de um núcleo preparatório para as provas do ENCCEJA (Exame de Certificação de Jovens e Adultos). Essa demanda surgiu em 2008, como consequência da observação de que muitos alunos que estão se preparando para o vestibular têm familiares

que não fizeram o ensino fundamental ou médio e, com a motivação necessária, voltaram a estudar.

2.2 Um pouco da minha história no PEAC

Cheguei ao PEAC em abril de 2005. Fui convidado por um colega de graduação a dar aula como professor de Literatura no projeto. Isso foi a concretização de um objetivo: dar aula em curso pré-vestibular. Estava no terceiro semestre do Curso de Letras. Como a principal motivação para eu entrar em Letras havia sido a Literatura Brasileira, achei-me confiante para dar início a minha atividade como professor de Literatura no Alternativa Cidadã. Esse sempre foi meu objetivo, ser professor de Literatura.

Dividia os dois períodos reservados para literatura com um colega, ou seja, iniciei o ano de 2005 lecionando um período de 40 minutos nas segundas-feiras. As aulas eram dadas para aproximadamente 40 alunos. Nessas aulas tratava de assuntos relacionados a períodos literários, discutia algumas leituras obrigatórias e interpretação de poesia. Desde o primeiro momento em que pisei na sala, sempre quis ser parecido com os professores que tive durante minha experiência como aluno de pré-vestibular: sempre procurava ser engraçado, fazer piadas com os outros professores, pois sabia que isso sempre deu certo em um pré-vestibular. Chegou um momento em que ficava indignado com as aulas que recebia na graduação, pois julgava as aulas de meus professores inferiores às minhas, sei que isso é extremamente arrogante, mas estava convencido de ser um grande professor de literatura.

Minha participação limitava-se a dar meus 40 minutos semanais e ser um dos queridinhos da turma. Não conhecia os coordenadores do projeto, nunca haviam falado

comigo sobre o PEAC; apenas sabia que se tratava de um pré-vestibular destinado a alunos de baixa renda. Passei quase todo o ano de 2005 dando minhas aulas sem conhecê-los, porém sabia que o objetivo do Alternativa Cidadã era despertar conscientização nas pessoas para que pudessem mudar a realidade brasileira, isto é, o mais importante não era a aprovação no vestibular da UFRGS, mas conscientizá-las de sua importância individual e social como sujeito-cidadão. Isso me pareceu extremamente paradoxal: como pessoas que eram alunos da UFRGS, que usavam a Universidade, com sua própria vida acadêmica poderiam dizer a outras pessoas, que procuravam o curso com o sonho de passar no vestibular, não ser uma vaga na universidade o mais importante? Se isso é verdade, por que não abandonavam seus cursos de graduação, já que estudar em uma universidade não era importante? Surgiu nesse momento minha primeira divergência com a função do projeto, pois não via e não vejo ainda hoje uma forma melhor de conscientização e inclusão do que colocá-los em um espaço em que possam crescer como profissionais e como cidadãos, ou seja, para mim o objetivo devia/deve ser a aprovação no vestibular, visto que a conscientização é consequência da caminhada até a aprovação no vestibular. No segundo semestre de 2005, passei a trazer questões de vestibular para a sala de aula e dar aulas extras aos alunos. Julgava um desrespeito dizer a uma pessoa o que é bom ou ruim para ela. É, inclusive, extremamente arrogante fazer isso e, além disso, não instigá-la no seu sonho.

Essa minha primeira divergência provocou uma pequena mudança de postura e acabei conhecendo as pessoas responsáveis pela organização do projeto. Na verdade, eram 14 os organizadores: sete professores e sete alunos. Fui “avisado” de que o curso funcionava dessa forma e que havia outros cursos com o objetivo de passar no vestibular e que aquele não era “um cursinho da moda”. Comecei a refletir sobre meu papel no projeto e refleti sobre o que estava acontecendo: os alunos estavam extremamente despreparados para exercer um papel de coordenação, eram na maioria adolescentes que estavam em uma reunião em que foram eleitos os coordenadores do curso, por isso lhes foram dada uma

responsabilidade que estavam muito longe de estarem preparados para assumir. Os professores coordenadores estavam ligados à ideologia da auto-gestão; no fim percebi que o que estava acontecendo era que os alunos que se deslocavam até o Campus do Vale para estudar (o curso sempre funcionou no Campus do Vale) eram de uma forma geral desrespeitados, pois iam até lá com o objetivo de se preparar para o vestibular e acabavam discutindo boas maneiras e burocracias do curso. Toda vez que houvesse um problema, as aulas eram suspensas e uma assembleia marcada, isso aconteceu muitas vezes durante o ano de 2005. Iniciaram o ano totalizando 120 alunos divididos em duas turmas. Durante o ano entravam novos alunos a todo momento, pois a evasão era muito grande. Calculando os 120 alunos do início do ano, mais uns 80 alunos que entraram no decorrer do ano eram aproximadamente 200 alunos que passavam pelo PEAC durante o ano. Contudo, no fim de 2005, tínhamos apenas 12 alunos, somando as duas turmas. Com o resultado do vestibular da UFRGS, tivemos três aprovados nos seguintes cursos: Física, Educação Física - Bacharelado e Engenharia Civil. Se o objetivo era discutir o mundo e o Brasil, e não era passar no vestibular, foi alcançado com sucesso ao menos no que diz respeito ao vestibular, pois dos cerca de 200 alunos que passaram pelo Alternativa 2005, foram aprovados apenas três. Isso dá índice de 1,5% de aprovação.

Acabei o ano letivo contente por ter tido minha primeira experiência significativa em sala de aula e julgando estar no caminho certo. Sabia que os alunos gostavam de minha aula e rapidamente daria aula em um grande curso pré-vestibular de Porto Alegre, porém não achava correta a postura frente à educação dos coordenadores do Alternativa Cidadã. Decidi que, no ano de 2006, estaria mais presente nas atividades do curso, mesmo que soubesse que muitos coordenadores discordavam de minha opinião. Gostaria de dar mais aulas, por isso comecei a ir às reuniões e participar das atividades do projeto. Assumi uma vaga ociosa de professor de Língua Portuguesa e Redação. Tive muito receio em dar essas aulas, pois me

julgava sem conhecimento suficiente para ensinar Língua Portuguesa e, realmente, estava despreparado. Em 2006, passei a me dedicar muito mais ao projeto. Tinha três períodos de Língua Portuguesa e dois períodos de Redação para uma turma; na outra dava dois períodos de literatura. Essa nova situação possibilitou-me ter mais contato com os alunos de 2006 e, conseqüentemente, uma relação muito mais próxima do que a de 2005, na qual tinha um contato de 40 minutos por semana. Entretanto é necessário esclarecer que a aproximação tornou-se apenas física, pois contava com sete períodos por semana para dar aula, mas não sabia como começar a ensinar Língua Portuguesa e Redação. Literatura já havia lecionado por um ano e era a disciplina em que tinha mais autoconfiança. Todo meu primeiro semestre foi um semestre de clichês, seja em redação, seja em Língua Portuguesa, pois não tinha conhecimento do conteúdo e didática suficientes para abordar temas de maior complexidade, como sintaxe interna e externa; além disso, mesmo que conhecesse o assunto, não saberia como ensiná-los, como levá-los a aprender sem decorar necessariamente. Em redação, trabalhava estrutura de redação dissertativa: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na gramática, trabalhava assuntos com crase, porquês, acentuação, concordância nominal, pronome relativo. Todas minhas aulas eram típicas aulas de pré-vestibular, com características das aulas que tive ao longo de minha vida escolar.

Analisando hoje a experiência, mais de três anos após, penso que foi importante, pois precisava de um ponto de partida para começar a dar aula e minha única referência era minha experiência como vestibulando. Acreditava ser a forma como tivera aula no pré-vestibular a melhor forma de ensinar alguém, mas havia uma falha crassa: estava esquecendo-me dos alunos, pois aquelas aulas eram preparadas para um determinado público, que não eram os meus alunos. Apenas fui ter mais claramente noção disso a partir de junho de 2006.

No início do mês de junho do ano de 2006, fomos convocados para uma reunião extraordinária no projeto. Como havia muitas reuniões extraordinárias, acreditava ser apenas mais uma, porém o assunto a ser tratado dizia respeito às eleições para novos coordenadores, melhor dizendo, ao problema referente à eleição. Já havia sido criado o grupo de novos coordenadores: sete professores e sete alunos, porém uma décima quinta pessoa estava interessada em participar da coordenação e pediu para a coordenadora geral da extensão não entrar na lista, pois já era a responsável em última instância pela extensão. Esse fato gerou discussões entre esses interessados em coordenar o projeto. De um lado a coordenadora geral que se negava a manter o vínculo institucional, se essa pessoa fosse uma das responsáveis pelo projeto, de outro os que a apoiavam. Era a sala 208 do prédio 433111 do Instituto de Física no Campus do Vale, à noite. Eu e mais alguns professores, além dos alunos que foram obrigados a participar da assembleia, chegamos sem saber do que se tratava, visto que essa polêmica foi gerada por um grupo de e-mails do qual não fazíamos parte. A reunião transcorria em absoluto caos e com acusações mútuas e ofensas de ambas as partes. Alguns professores que nem faziam parte desse grupo interessado na coordenação, entre os quais eu estava, resolveram organizar aquele esboço de reunião. Todavia, no fim da reunião a posição era pelo fim do projeto, assim, no meio do ano, sem mais nem menos, pois o impasse estava posto: os candidatos não eram do agrado do responsável pela extensão universitária e não havia interessados para ocupar as vagas de coordenadores. Decidiu-se que haveria uma nova eleição, mas dessa vez com chapas, ou seja, os grupos poderiam se organizar a partir de uma concepção de educação e de ideologia. Fiquei preocupado com o desencadeamento dos fatos, havia a real possibilidade do Alternativa Cidadã acabar. Nos dias subsequentes à reunião, fui procurado por alunos interessados em continuar as aulas. Via nesses alunos a real preocupação de serem largados por capricho de uns poucos. Pensei muito antes de aceitar fazer parte da coordenação do curso, pois não tinha tempo e nem experiência para assumir essa responsabilidade, mas no fim, aceitei: pensei na minha

caminhada até chegar à UFRGS. Minha mãe sempre foi empregada doméstica e meu pai, na maior parte de sua vida, trabalhou como carpinteiro e mestre de obra na construção civil. Fiz meu ensino fundamental na Escola Estadual Marechal Manuel Luís Osório, em Alvorada, cidade onde quase sempre vivi. Nessa escola de periferia, convivi com quase todo tipo de violência possível e um péssimo sistema de ensino de educação. Meu ensino médio foi feito, na Escola Dom João Becker na zona norte de Porto Alegre. A opção por essa escola estava ligada ao fato de eu achar as escolas de Alvorada muito fracas. Ledo engano. Fora o fato de a escola de Alvorada ser mais violenta, a da zona norte tinha um ensino igualmente fraco. Talvez o fato de eu estudar à noite e trabalhar durante o dia aumentasse minha dificuldade, e os professores cobravam menos de nós, alunos do noturno.

Quando estava terminando o meu ensino médio, perguntava-me o que faria depois. Muitas coisas passavam pela minha cabeça, mas nunca a possibilidade de entrar em uma universidade; mas, no último ano do ensino médio, tive um professor de Física que sempre falava na UFRGS, porém não sabia o que era essa tal “URGS”, o que isso era. Ao saber que era uma universidade gratuita, fiquei pensando por que não poderia estudar lá. Falei com esse professor sobre como poderia estudar na UFRGS e fui informado que deveria fazer um cursinho, eis um novo conceito. Depois descobri que ele era dono de um curso ainda incipiente, com dois anos de existência.

Formei-me em 1999 e no ano de 2000 estava motivado a fazer o tal curso, porém o preço era muito caro para mim, mesmo assim achei que poderia valer a pena. Não consegui começar a estudar em março, pois não tive dinheiro: comecei em agosto. Falei para minha mãe que iria fazer o vestibular, ela me apoiou com o pouco dinheiro que tinha para me ajudar e completei o pagamento do pré-vestibular com meus “bicos” na construção civil, pois sempre ajudei meu pai nesse tipo de serviço e sei trabalhar nessa área. Quando comecei

a fazer o tal curso, meu pai estava hospitalizado. No dia 24 de junho de 2000, havia sido assaltado, após sair do serviço. Falei o que estava fazendo: ele me disse para eu ser engenheiro, logicamente estava falando de engenharia civil, pois essa foi a grande relação que sempre teve ao longo da vida com alguém com curso superior, engenheiros e arquitetos, nesses mais de trinta anos na construção civil. Parando para pensar nos parâmetros de meus pais, penso na dificuldade de romper com essa engrenagem de moer sonhos chamada desigualdade. As referências de meus pais eram seus empregadores: engenheiros e arquitetos pelo lado de meu pai; professores, advogados, médicos, nas faxinas de minha mãe. A minha era de pais que queriam me ajudar sem saber como e de um professor que na verdade queria mais um cliente. Meu pai faleceu no dia 30 de setembro de 2000, não me viu ser aprovado na UFRGS, mas deixou as coisas bem mais difíceis. O caminho foi árduo, sinuoso, muitas vezes queria desistir, mas quis fazer isso pela memória de meu pai e o orgulho de minha mãe, pois seria e ainda sou o único membro de minha família com curso superior. Como o curso pré-vestibular que eu fazia não era de grande qualidade, por exemplo, não oferecia aulas aos sábados e domingos, sempre ia de penetra nas aulas de um curso tradicional de Porto Alegre, facilitado por um amigo que era monitor desse curso. No vestibular de 2001, fui aprovado no curso de Filosofia: consegui.

Essas e outras situações que vivi, como a morte de meu irmão em 2003, também vítima de homicídio em Alvorada, não saem de minha cabeça no momento em que decidi assumir a coordenação do Alternativa Cidadã. Sabia que queria conscientizar os alunos do curso, mas que isso deveria ser a consequência e não a finalidade do projeto, por isso só aceitei ser um coordenador se meus colegas fossem concordantes com essa forma de perceber nossas atividades ali: aprová-los no vestibular e possibilitar a eles os instrumentos para fazer a diferença na construção de um Brasil menos desigual e uma universidade mais pública e democrática.

Foi nessas circunstâncias que, no dia 19 de junho de 2006, assumi a coordenação com mais 15 pessoas: seis professores e dez alunos, por aclamação, já que todos os outros envolvidos na polêmica da eleição resolveram se retirar do projeto, em parte pelo desgaste com as brigas, em parte por discordarem do pensamento da nova coordenação do Alternativa Cidadã. Agora havia mudado minha perspectiva. Como fazer da teoria a prática? Como fazer do que eu acredito prática? Como motivar a participação dos professores se todos eram voluntários e a maioria queria adquirir experiência para dar aula em cursos de elite, assim como eu quando comecei? Nesse momento percebi que minha visão estava sendo alterada sobre a minha participação e como reflete Paulo Freire,

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...⁴

No excerto acima, Freire fala do material que a vida oferece. O material que a vida me oferecia era a coordenação do PEAC, mesmo tendo caído de para-quedas. Ao aceitar o

⁴ FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 15.

desafio de ajudar a organizar o projeto, fui tendo mais contato com os alunos e, conseqüentemente, possibilitou-me condições de melhor entendê-los. Essa compreensão era na verdade minha própria compreensão, pois via em suas realidades muita da minha experiência e da minha história. Sabia da importância de uma aprovação em um vestibular. Quase todos os alunos seriam os primeiros universitários de suas famílias, assim como fui da minha.

Apesar de estar convencido de que a função do projeto deveria ser a aprovação no vestibular, não sabia como fazer de pessoas que não haviam tido um ensino médio de qualidade, pessoas preparadas para o temido vestibular da UFRGS. Sabia que a maioria deles precisaria mais de um vestibular para conseguir a sonhada vaga. Perguntava-me, porém, se eles conseguiriam ficar dois, três ou quatro anos se preparando para algo incerto como o vestibular. Além disso, muitos podem ser os fatores que provocam a evasão: cansaço, a maioria trabalhava ao dia e estudava no PEAC à noite; estudar em pré-vestibular com pouca estrutura material; falta de incentivo em suas famílias e baixa auto-estima.

O segundo semestre de 2006 foi uma tentativa de minimizar esses fatores de evasão. Havia disciplinas em que faltavam professores, e esses períodos “vagos” eram preenchidos com atividades complementares. Procurei junto com os outros coordenadores preencher as vagas de professores, para isso a certificação de extensão foi peça fundamental, pois há valor de comprovação de experiência docente e é utilizado como crédito complementar para os cursos de graduação. Além disso, procuramos aproximar a estrutura organizacional de um curso privado, oportunizando simulados e aulas extras nos fins de semana. Outro ponto importante foi a elaboração de apostilas para o ano de 2007 e o estabelecimento de um cronograma com datas de simulado, entrega de apostilas, férias, ou seja, todas essas questões que não faziam parte da organização do projeto. Ao final de 2006, haviam ficado três das

dezesseis pessoas que assumiram comigo a coordenação do PEAC, apenas três: eu e mais dois. No vestibular de janeiro de 2007, na UFRGS, tínhamos trinta alunos e conseguimos aprovar apenas uma pessoa em Arquivologia.

Iniciamos 2007 com muitos planos: apostilas, simulados, cronograma, coordenadores por disciplina, e a seleção de alunos para o ano de 2007. As apostilas foram confeccionadas pelos professores de todas as disciplinas. Dividimo-las em quatro módulos com período médio de dois meses de duração. Ao confeccionar seus materiais, os professores começaram a se sentir mais participativos dentro da estrutura do projeto. Iniciamos o ano com quarenta e seis professores. Junto com as apostilas, organizamos a aplicação de três simulados ao longo do ano, e a ordem dos conteúdos seguia a ordem das apostilas. Os coordenadores de disciplina ficavam responsáveis por cobrar de seus colegas o cumprimento das datas e a presença em aula.

Essas questões de organização estavam começando a se encaixar, mas faltava o mais importante nesse processo: os alunos. Como selecionar os alunos? Quais os critérios? Decidimos usar uma adaptação dos critérios para concessão de isenção da taxa do vestibular usado pela maioria das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior)⁵. Esses critérios pautam-se em uma análise socioeconômica que está respaldada pela comprovação de uma série de documentos. Após a entrega de documentos, foram marcadas entrevistas com os alunos para apresentar o PEAC e propiciar um maior acolhimento a eles. O objetivo era possibilitar que cada aluno do projeto tivesse conversado com, no mínimo, um professor, ou seja, tivesse se realizado uma aproximação entre aluno e professor. Com a análise dos documentos e a entrevista, pudemos estabelecer um perfil de quem eram os alunos a serem escolhidos, o que possibilitou aos professores conhecerem com mais exatidão quem seriam

⁵ O Edital de Inscrição, O Formulário de Inscrição e As Instruções Gerais estarão nos anexos (ANEXO A).

seus alunos em dois mil e sete. Isso evitou que muitos professores começassem suas atividades assim como eu comecei: pensando em um perfil de aluno, quando na verdade trata-se de outro perfil completamente diferente.

As aulas iniciaram em vinte e três de março de dois mil e sete com sessenta e cinco alunos em cada uma das duas turmas. Tínhamos muitos professores para as duas turmas, por isso, em maio, abrimos uma terceira turma (turma C). Conseguimos estabelecer aulas de monitoria antes da aula regular para reforçar os conteúdos dados em sala de aula e aos sábados aula de Matemática de manhã e eu dava aula específica de Redação e Interpretação para o ENEM à tarde.

Tudo estava acontecendo razoavelmente bem e apresentei o projeto no 8º Salão de Extensão da UFRGS, na Área Temática: Educação, Sessão 5, com o título *O PEAC como um Curso Pré-Vestibular dentro do Campus do Vale, UFRGS*. Nesse ano, a coordenação da extensão estava sob responsabilidade de Patrícia Helena Xavier dos Santos – Reitoria/UFRGS. Fui aluno destaque em educação e isso foi importante para a consolidação de nossa atividade. Nunca recebemos nenhum tipo de verba por parte da Universidade, mas, de alguma forma, tivemos um reconhecimento institucional por parte da UFRGS, mais especificamente da PROEXT.

Em dois mil e sete, tive, pela primeira vez, efetivamente, contato com os alunos do PEAC, pois estava à frente das atividades e dos alunos que queriam algum conselho ligado à educação, que estavam faltando por não ter dinheiro para a passagem, que estavam indo ao curso e acabavam indo para as festas, que não tinham dinheiro para comprar as apostilas ou que simplesmente precisavam conversar. Muitos me procuravam e passei a ter uma relação muito próxima com meus alunos. Isso me possibilitou compreender melhor algumas atitudes de alguns deles e, ao mesmo tempo, angustiava-me a certeza de que a maioria não passaria

no vestibular e, por isso, devia buscar alguma forma de mantê-los motivados a estudar, mesmo que não fossem aprovados naquele ano. Com essa certeza deixei de ser o professor que ia ao curso para ser engraçado e queridinho de meus alunos e passei a ser eu mesmo. Foi nessa situação que comecei a perceber a educação de outra forma. Comecei a questionar a minha relação com meus alunos, isto é, se serei apenas uma pessoa que dará macete aos alunos ou vou buscar construir algo maior, perene, que possibilite a eles a tomada de consciência de seu lugar no mundo para tentar superá-lo e transformá-lo? Qual a diferença entre eu e eles? A resposta era óbvia: eu estava na universidade, eles não. A minha discordância no início de minhas atividades no PEAC ganhava mais convicção, pois esses alunos precisam passar na universidade para mudarem suas vidas e serem, assim como eu, a primeira geração de estudantes de ensino superior.

Quase todos os envolvidos, inclusive eu, encontram-se, em alguma medida, em processos de alienação: o educando que vem fortemente marcado por práticas alienantes tão intensas que o essencial, muitas vezes, no processo educacional é ajudá-lo a localizar-se imediatamente na sociedade, já que a alienação, por definição, não permite ao alienado compreender sua situação

Segundo o dicionário Aurélio, *alienação* tem por definição;⁶

- substantivo feminino
ato ou efeito de alienar(-se); alheação, alheamento, alienamento
- 1 Rubrica: termo jurídico.
transferência para outra pessoa de um bem ou direito
Ex.: a. de uma propriedade
 - 2 estado resultante do abandono ou privação de um direito natural
Ex.: a. da liberdade
 - 3 Derivação: sentido figurado.
fato de ceder ou perder; renúncia, desprendimento
Ex.: <a. de um direito> <a. dos bens naturais>
 - 4 Rubrica: filosofia.

⁶ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 98.

no *hegelianismo*, processo em que a consciência se torna estranha a si mesma, afastada de sua real natureza, exterior a sua dimensão espiritual, colocando-se como uma coisa, uma realidade material, um objeto da natureza

5 Rubrica: filosofia.

no *marxismo*, processo em que o ser humano se afasta de sua real natureza, torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla sua atividade essencial (o trabalho), pois os objetos que produz, as mercadorias, passam a adquirir existência independente do seu poder e antagônica aos seus interesses

Obs.: cf. *reificação*

6 Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal.
indiferença aos problemas políticos e sociais

7 Derivação: por extensão de sentido. Uso: informal.
desorientação quanto ao comportamento e às convicções pessoais; sensação de absurdo existencial

Aguiar (2007) postula que

Alienação, no pensamento *hegeliano*, é o processo em que a consciência se torna estranha a si mesma, afastada de sua real natureza, exterior a sua dimensão espiritual, colocando-se como uma coisa, uma realidade material, um objeto da natureza, por seu turno no *marxismo*, processo em que o ser humano se afasta de sua real natureza, torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla sua atividade essencial (o trabalho), pois os objetos que produz, as mercadorias, passam a adquirir existência independente do seu poder e antagônica aos seus interesses.⁷

Os pensamentos de Hegel e Marx vêm ao encontro da experiência educacional vivenciada por mim no Projeto Educacional Alternativa Cidadã, visto que todos os envolvidos no processo educacional estão, em alguma medida, alienados, sejam professores, sejam alunos da Universidade. Os alunos da UFRGS que aderem ao PEAC na forma de educadores, contraditoriamente, acreditam estar engajados na mudança da hegemonia por ingressarem em um projeto de educação popular; na prática em sala de aula e de convivência, todavia, reproduzem os mesmos padrões responsáveis pela manutenção do *statu quo*.

No capitalismo, a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna, paradoxalmente, um processo de desumanização. Digo paradoxalmente porque a educação deveria, antes de qualquer coisa ser, de fato, humanizadora.⁸

⁷ AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação, Ensino e Alienação**: a barbárie na educação de adultos. Porto Alegre: Ufrgs, 2007, p.4.

⁸ Id. IBID, p. 5.

A reflexão sobre qual é o papel do Projeto Educacional Alternativa Cidadã torna-se necessária mais uma vez: ser um curso pré-vestibular voltado para a aprovação no vestibular não parece ser viável se não forem questionados os meios para alcançá-la. As pessoas que procuram um pré-vestibular popular carregam em suas histórias situações que não podem ser negligenciadas: baixo letramento, falta de dinheiro para questões básicas, violência em seu núcleo familiar (drogas, tráfico, roubo, prostituição, alcoolismo). Algumas dessas situações fazem parte da rotina de muitos deles. Por isso, adotar uma forma meritocrática é um erro crasso, ou seja, não podem ser tratados como se estivessem no fim de um ensino médio de qualidade e só precisassem revisar algumas coisas. Esses alunos, além de tudo, têm uma grande dificuldade na questão da auto-estima e precisam ser constantemente motivados.

Por todas essas questões não é possível simplesmente reproduzir um modelo educacional alienante. Como já foi referido, muitos alunos da universidade procuram o PEAC para “pegar experiência”, mas a realidade os obriga a mudar suas posturas (que normalmente é a reprodução de um modelo alienante) caso queiram realizar seu trabalho seriamente e com sucesso. Apesar do que pensam muitas pessoas, um pré-vestibular popular não esgota sua finalidade na aprovação no vestibular, pois, necessariamente, é fundamental a adoção de meios inalienáveis e, conseqüentemente, os meios contaminam os fins.

A universidade deve ser, em essência, um espaço de ação e reflexão; isso não aconteceu comigo nos meus, até então, mais de seis anos de vida acadêmica, seja em Filosofia, seja em Letras, por isso o PEAC possibilitou-me o espaço de ação e reflexão.

Muitos dos que buscam esse tipo de atividade para “pegar experiência”, na verdade, ainda não possuem a consciência de seu estar-no-mundo

Sem esta capacidade de conscientização da influência do mundo, seu estar neste mundo se reduz a um não poder transpor os limites impostos pelo próprio mundo. Esta impossibilidade de abstração transforma o ser em um escravo do presente, o que impede o relacionamento com o mundo, mas apenas o contato com o mesmo, contato que não gera mudanças no mesmo, mas apenas perpetua a sua condição presente⁹

A educação possibilita a tomada da consciência da condição, não apenas dos educandos, mas dos educadores também, visto que todos nós somos sujeitos históricos, seres inacabados

O homem é um ser inacabado. O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação.¹⁰

Considero o ano de 2007 como o marco de minha caminhada como professor de Língua Portuguesa e educador. Até esse momento, estava reproduzindo um modelo educacional que considero ineficiente para as características dos alunos do PEAC. Estar à frente das atividades possibilitou-me conhecer de forma melhor meus alunos e, principalmente, a mim.

No vestibular da UFRGS de 2008, aprovamos dezesseis alunos. No vestibular de 2009, aprovamos trinta e seis alunos e, em 2010, aprovamos quarenta e nove alunos na UFRGS, sem contar os aprovados em universidades particulares ou públicas pelo ENEM. Entretanto o fato mais importante foi ter muitos alunos que não foram aprovados no vestibular voltando no próximo ano e conseguindo a aprovação nos próximos ou

⁹ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**: O compromisso do profissional com a sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.16.

¹⁰ Id. Ibid, p. 18

conseguindo uma visão mais crítica de seu lugar no mundo e lutando para realizar seus sonhos.

Considero os anos de 2008, 2009 e 2010 muito parecidos no que tange à minha postura em sala de aula; logicamente aprendo sempre mais à medida que o tempo passa, mas a mudança mais relevante aconteceu entre 2007 e 2008, por isso não detalharei os anos de 2008, 2009 e 2010, assim como fiz nos anos anteriores: 2005, 2006 e 2007. Foi no ano de 2007 que fiz meus estágios de ensino fundamental e médio. Meu estágio de ensino fundamental foi na escola Felipe de Oliveira em Porto Alegre e o de ensino médio fiz no Alternativa Cidadã. Essa experiência possibilitou-me relacionar minha experiência em sala de aula com minha experiência acadêmica, por isso vou dedicar meu próximo capítulo desse trabalho a refletir sobre minha prática em sala de aula de forma mais concreta.

3. EM SALA DE AULA

Nesse capítulo, procurarei relatar de que forma minha prática pedagógica foi sendo alterada ao longo desses quase seis anos em que faço parte do Alternativa Cidadã. Como minha experiência em sala de aula aconteceu: meus acertos e, principalmente, meus erros, pois é o reconhecimento de nossas falhas que mais nos ajuda a crescer, principalmente na relação ensino/aprendizagem.

3.1 Primeiras experiências em sala de aula

Como já mencionei no capítulo anterior, minha primeira experiência em sala de aula como professor de Língua Portuguesa e Literatura foi a reprodução de um modelo com que tive contato quando era estudante de pré-vestibular. Darei mais ênfase ao ensino de Língua Portuguesa, pois estive pouco mais de um ano à frente da disciplina de Literatura e estou há mais de cinco anos lecionando Língua Portuguesa. Não dividirei gramática de produção textual, já que julgo fundamental a concomitância de seus ensinamentos, apesar da separação que muitos professores e instituições de ensino fazem entre esses aspectos de linguagem que são complementares.

Minha primeira experiência de ensino de Língua Portuguesa ocorreu a partir de abril de 2006. Nesse ano, como já mencionei no capítulo anterior, assumi três períodos de Português e dois de Redação no Alternativa Cidadã. Deparei-me com a necessidade de ensinar redação dissertativa aos meus alunos e o único modelo que tinha era o que tive contato enquanto estudava para o vestibular, por isso usei-o com a certeza de que não havia

uma forma mais eficiente de ensinar a produzir uma redação dissertativa para o vestibular da UFRGS.

O método consiste em uma cópia de um modelo americano muito utilizado no Brasil a partir da década de 70, o qual consiste na sistematização e raciocínio lógico na produção de textos.

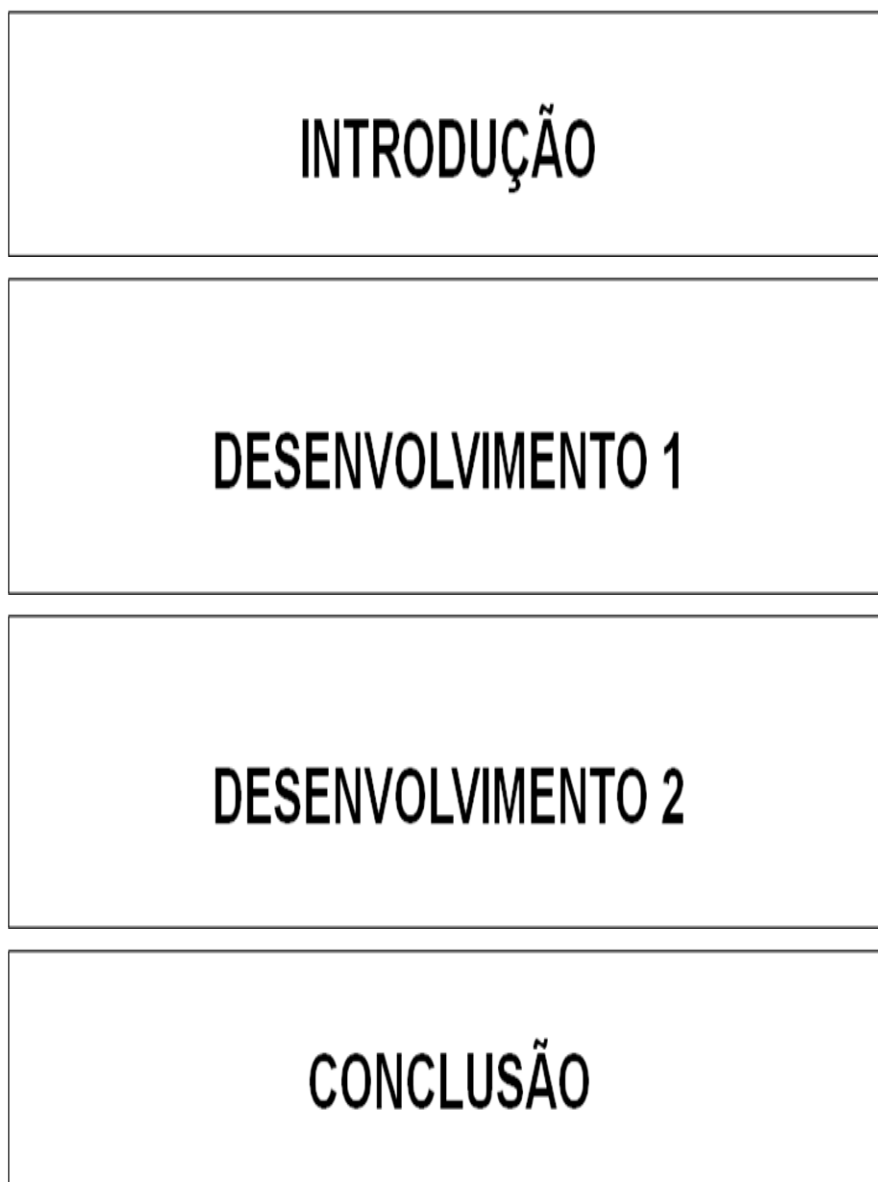
Lima (1985) *apud* Guedes (2004), testemunha a respeito do seu aprendizado de *composition* na Harvard University para tornar-se capaz de redigir sua tese de doutorado,

Apliquei-me ao estudo das regras da “composition” e aos poucos fui me apercebendo de determinados aspectos da socialização acadêmica antes sequer vislumbrado por mim. Aprendi, por exemplo, que “em inglês”, a primeira ou a última sentença de um parágrafo é a mais importante, devendo sintetizar a idéia principal que nesse parágrafo é a mais importante, devendo sintetizar a idéia principal que nesse parágrafo se quer exprimir. O recheio é mero qualificativo desta sentença principal, que recebe o nome de “topic sentence”. Assim também em cada parágrafo se deve desenvolver uma idéia e apenas uma. Se há mais de uma idéia deve-se fazer tantos parágrafos quantas esta forem. Cada lauda deve ter de dois a três parágrafos e em cada capítulo ou parte do trabalho, o primeiro e o último parágrafo devem sintetizar o conteúdo por inteiro... Deve-se escrever sempre utilizando conscientemente as operações lógicas de classificar, contrastar, comparar, estabelecer correlações, relações de causa e efeito e, em especial, fazendo-se sempre referências a exemplos concretos (“examples, evidences”) sem os quais o texto se torna “abstrato” e “genérico demais”, perdendo seu sentido.¹¹

Durante o ano de 2006 e 2007, usei esse modelo na produção textual. Ensinava que tópico frasal era o nome dado à frase de abertura, a qual expressava o ponto de vista do autor a respeito do tema apresentado e das outras frases que apresentavam os argumentos com que o ponto de vista seria sustentado; falava do desenvolvimento, composto de tantos parágrafos quantos forem os argumentos ou teses apresentados na introdução. Sugeria dois, no máximo três argumentos, cada um deles desenvolvia os argumentos apresentados na introdução; falava da conclusão que era a retomada da introdução e dos desenvolvimentos.

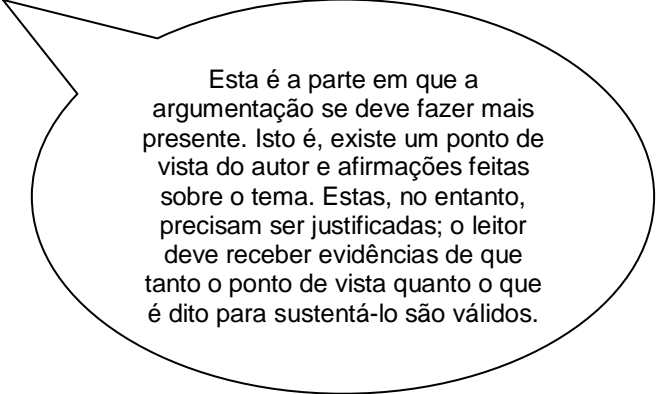
¹¹ GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. 3. ed. Porto Alegre: Ufrgs, 2004, p. 25 e 26.

Nesse modelo, o texto recebe uma padronização. A seguir, o esquema inicial apresentado por mim aos alunos. Este modelo era baseado em minha experiência como aluno de pré-vestibular.

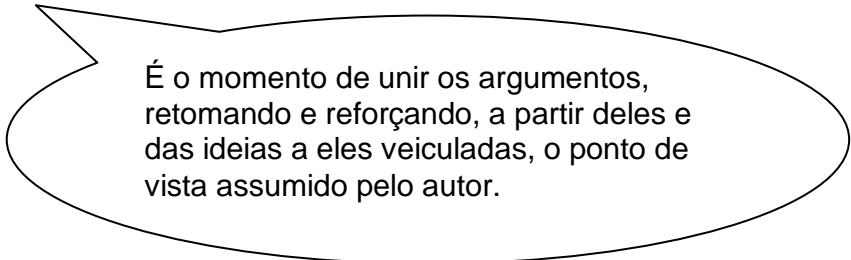


INTRODUÇÃO (1 parágrafo)

Este é o momento de trazer ao leitor, em linhas mais gerais, o assunto que o texto se propõe a discutir. A partir daqui, pode-se começar a delinear o ponto de vista que o texto vai assumir.

DESENVOLVIMENTO (2 parágrafos)

Esta é a parte em que a argumentação se deve fazer mais presente. Isto é, existe um ponto de vista do autor e afirmações feitas sobre o tema. Estas, no entanto, precisam ser justificadas; o leitor deve receber evidências de que tanto o ponto de vista quanto o que é dito para sustentá-lo são válidos.

CONCLUSÃO (1 parágrafo)

É o momento de unir os argumentos, retomando e reforçando, a partir deles e das ideias a eles veiculadas, o ponto de vista assumido pelo autor.

Esse modelo parecia-me suficiente para ensinar redação para o vestibular da UFRGS. Para concluir essa tarefa de produção de texto, eram necessárias, aproximadamente, vinte horas-aula. Ensinadas as estruturas da redação, utilizava o tempo que sobrava para falar a respeito de gramática tradicional. É importante lembrar que dispunha de oitenta horas-aula durante o ano, ou seja, sobravam três quartos do tempo dedicado à redação.

Sempre utilizei esse modelo baseando-me nas aulas que tive durante minha preparação para o vestibular. Apenas fui conhecer sua origem no final de 2007. Precisava de um ponto de partida para começar a ensinar meus alunos a produzirem seus textos, e esse modelo apresentava-se como relativamente simples para ser ensinado e possibilitava ao aluno um ponto de partida e uma organização minimamente lógica em seus processos de escrita.

Nas aulas de gramática, utilizava as redações de meus alunos à medida que os assuntos eram abordados. Por exemplo, ao ensinar verbos impessoais colocava no quadro exemplos retirados dos textos que eles escreviam. Nesse aspecto, dedicava cerca de trinta minutos de cada aula para corrigir “erros gramaticais” encontrados em suas redações. Minhas aulas eram absolutamente normativas e acredito que usava, muitas vezes, o texto como pretexto para a Gramática Normativa.

Esse modelo permite ao aluno ter um ponto de partida para sua escrita. Como disse certa vez um aluno a mim “antes parecia que estava em uma ventania com um monte de papeis voando, mas agora é como se tivesse organizado os papeis e diminuído a bagunça”. Pelo retorno de meus alunos, sabia que estava sendo útil o modelo abordado por mim, mas também notei uma quase padronização nos textos produzidos por eles. Seus textos eram, na maioria das vezes, uniformes e estereotipados.

Sobre a observação do problema de que o modelo resultava, refere-se Guedes (2004) ao falar de sua experiência

A leitura daqueles textos começou a me fazer suspeitar, já por essa época, de que nem as lições sobre estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) nem as noções de lógica (análise, classificação, definição) nem os movimentos para encaminhar a discussão (comparação, contraste) além de não serem, é claro, suficientes para atacar as dificuldades de expressão (ortografia, acentuação, sintaxe, vocabulário), não estavam contribuindo para a construção de textos organizados e claros e muito menos para que tratassem dos temas com idéias menos uniformes e estereotipadas. Naquele momento, no entanto, o desafio que estávamos assumindo era o ensino de massa, e uma das justificativas que encontrávamos para o uso da bibliografia americana era formulada pela presunção de ela resultava da experiência que eles teriam acumulado por terem enfrentado a necessidade do ensinar para grandes massas de alunos bem antes de nós. Por isso, essa suspeita na eficiência do ensino de redação pela estrutura de texto não foi suficiente para questionar a possibilidade de sua eficiência.¹²

Essas dificuldades apontadas por Guedes (2004) e percebidas por mim em minha experiência com esse modelo não servem para classificá-lo como inútil ou de pouca

¹² Id. IBID, p. 25

utilidade. Antes de se chegar a esse tipo de conclusão, é imperiosa a observância das circunstâncias em que a relação ensino/aprendizagem se dá, ou seja, deve-se levar em consideração as seguintes fatos: a turma tem mais de 50 alunos, a média de idade é de aproximadamente 30 anos, a maioria trabalha durante o dia e tem baixíssimo nível de Letramento.

A partir disso, uma das questões mais relevantes é possibilitar aos alunos um começo, pois muitos deles não conseguiram escrever e o atendimento individual é praticamente impossível nessas circunstâncias. É verdade que o modelo (introdução, desenvolvimento, conclusão) deixa lacunas, mas também é verdadeiro que possibilita o preenchimento de outras lacunas.

3.2 Uma nova possibilidade

No segundo semestre de 2007, fiz a disciplina Estágio de Docência em Língua Portuguesa II. Essa disciplina, além de ser obrigatória para o curso de Licenciatura em Letras, pressupõe a aplicação de conteúdos de Língua Portuguesa a alunos do Ensino Médio. Como estava há um ano e meio lecionando Língua Portuguesa no PEAC, solicitei à professora regente da disciplina fazer o meu Estágio no Alternativa Cidadã. A autorização foi-me dada e, com isso, a possibilidade da aplicação de um novo método de Ensino de Língua Portuguesa.

Observei ao longo de um ano e meio em que dava aula de “português” e “redação” que a maioria dos meus alunos conseguia estruturar seus textos de acordo com o modelo por mim ensinado: introdução, desenvolvimento e conclusão, entretanto muitos de seus textos

eram repletos de senso-comum e clichês. Por isso, meu objetivo no Estágio era trabalhar autoria e discursividade.

Utilizei minha experiência como aluno em uma cadeira de primeiro semestre intitulado *Leitura e Produção Textual*¹³. Nela, os textos por nós produzidos eram lidos pelos colegas em aula e avaliados de acordo com um conjunto de características que vai determinar a relação que o texto estabelecerá com o leitor. Essas características foram denominadas por Guedes (2004) como *qualidades discursivas*¹⁴

As qualidades discursivas foram postuladas para servirem de instrumentos da denúncia da falsificação perpetrada pela redação escolar, pois por sua deliberada busca se encaminha a desconstrução das qualidades formais exteriores que a caracterizam. Unidade temática, objetividade, concretude e questionamento encaminham o exercício do discurso entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com uma certa finalidade.

Abaixo, descreverei as quatro qualidades discursivas postulados por Guedes (2004) como fundamentais para a construção de um bom texto.

1) Qualidade discursiva unidade temática: A Unidade temática refere-se ao fato de que não há texto, por maior que seja, que possa dar conta de tudo. É preciso, por isso, ao se produzir um texto, tratar de apenas uma questão: seja ela uma dificuldade, uma paixão, um desejo, um conceito, uma opinião, etc.

2) qualidade discursiva objetividade: A objetividade diz respeito à capacidade que o autor deve ter de mostrar mais do que apenas dizer. Para isso, deverá o autor fornecer todos os dados necessários daquilo que quer contar ao seu interlocutor distante. A qualidade

¹³ Ao menos no currículo em que entrei - 2004, era no primeiro semestre do curso de Letras.

¹⁴ Id. Ibid, p.58 e 59

discursiva objetividade tem a intenção de restaurar a antecipação como condição de produção do texto, ou seja, a partir de uma adequada avaliação do texto como interlocução à distância e, mais do que isso, como interlocução in absentia dispõe-se a, colocando-se no lugar do interlocutor, prever as possíveis dúvidas e as objeções e fornecer todas as informações que julga necessárias para sanar tais dúvidas e todos os argumentos que refutem tais objeções.

3) Qualidade discursiva concretude: A concretude é a qualidade que pressupõe que o que se diz no texto deve ser de uma forma bem específica, tal que o leitor fique sabendo o que é mesmo que o autor pensa, qual a opinião dele a respeito do assunto, pois em toda produção textual há um sentido particular que se quer atribuir (inclusive a ambigüidade proposital) às afirmações e, a clareza desses sentidos, possibilita que o leitor confronte o que o texto diz com o particular sentido que já tem construído para si, e, no diálogo com o texto, experimente sentimentos, emoções, questionamentos produzidos, e dessa relação interlocutiva, novos conhecimentos são construídos.

4) Qualidade discursiva questionamento: O questionamento é a qualidade necessária para que um texto fuja aos padrões da típica redação escolar. Para que o texto apresente essa qualidade discursiva, qualquer que seja o tema, deve ser considerado como um problema para o leitor, e esse problema precisa afetá-lo, incomodá-lo ou agradá-lo. A respeito disso deve o locutor propor uma solução, ou equacioná-lo apenas.

Além dessas qualidades, que oferecem uma referência para a escrita e a leitura crítica de qualquer texto, a abordagem utilizada por Guedes (2004) difere de tudo que eu até então conhecia; as produções eram lidas não com o propósito de analisar erros e acertos, mas com o propósito primeiro que o texto escrito tem: estabelecer um diálogo.

Nesse ponto, discursividade entra em prática. Quando a quem escreve um texto é dada a oportunidade de perceber os efeitos que seu trabalho causa – ou não – no seu leitor, o escritor vê onde obteve sucesso e onde faltou explicar-se melhor. Essa didática permite ao escritor conhecer pelo reflexo dos olhos de outrem o que realmente disse no seu texto; o autor pode perceber se aquilo que quis dizer foi o que realmente disse, se ele se fez claro e obteve êxito.

No estágio, as aulas aconteciam duas vezes por semana com período de duração de 1h30min. Essas aulas ocorriam das 17h30min às 19h, ou seja, antes das aulas regulares do PEAC, as quais ocorriam das 19h às 22h30min. A partir disso, duas observações tornam-se importantes: minhas aulas de estágio não “prejudicavam” o andamento das aulas regulares e os vinte alunos que se inscreveram para participar de meu estágio estavam muito dispostos a ouvir o que eu tinha a dizer a eles sobre produção de texto. Como meu estágio foi desenvolvido com pessoas que estavam dispostas a ouvir o que eu tinha a dizer, isso facilitou significativamente a interação entre mim e meus alunos.

Meu princípio teórico em educação baseou-se em Vygotsky, o qual concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais estabelecidas no decorrer da vida das pessoas. Nesse referencial, o processo de ensino/aprendizagem também se constitui conjuntamente com interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento, e o professor, um articulador na construção do saber.

Segundo Vygotsky (1978) *apud* Terzi (2001),¹⁵ para que a aprendizagem se desenvolva de maneira completa, é necessário que ocorra uma interação social, na qual haja o envolvimento de pequenos grupos ou pares de indivíduos em uma prática comunicativa.

Para ele,

A aprendizagem pressupõe o envolvimento de pequenos grupos ou pares de indivíduos numa interação social, numa prática comunicativa. Esse funcionamento interpsicológico daria origem ao funcionamento intrapsicológico, resultante da internalização, ou seja, certos aspectos da atividade realizada num plano externo passam a se realizar num plano interno.

A aprendizagem cria, por meio da interação, **uma Zona de Desenvolvimento Proximal** – ZPD (o conhecimento está próximo, mas ainda não foi realizado) – distância entre o nível de desenvolvimento real de um ser humano, determinado a partir da resolução independente de problemas (o que o ser humano pode fazer sozinho), e o nível mais elevado do desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de alguém ou em colaboração com seus pares mais capacitados (o que uma pessoa é capaz de fazer com o auxílio de outra pessoa). Essa concepção de aprendizagem destaca o valor do interlocutor, daquele que dialoga com o outro ou os outros seres humanos no desenvolvimento destes.

Meus alunos de estágio tinham as mais variadas idades e dificuldades acumuladas por anos de negligência e um sistema de ensino que insistia em jogá-los para a exclusão educacional e, por conseguinte, social. Tínhamos, porém, uma relação estabelecida que possibilitava reciprocidade.

O aluno, como qualquer ser humano, é criado em um contexto social, relacionando-se com a natureza e com outros seres (racionais e irracionais), com isso, seus atos deixam de

¹⁵ TERZI, Sylvia Bueno. A Construção da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 20.

ser espontâneos – biológicos – e passam a ser sociais e históricos. Assim, o aluno que estiver mais capacitado auxiliará o menos capacitado a construir um significado sobre o objeto estudado. Da mesma forma, ocorrerá com a participação do professor. Se este auxiliar e der suporte a seus alunos, sem “despejar” as respostas prontas, estará contribuindo para que a aprendizagem se desenvolva de maneira mais eficiente. Mas o professor deve ter a consciência de que, apesar de alguns alunos apresentarem níveis de desenvolvimento equivalente, seu nível potencial pode variar consideravelmente, de acordo com Vygotsky,

mesmo que a mesma idade mental aferida através de testes de resolução independente de tarefas, os seres humanos podem, quando auxiliados por outro, apresentarem uma diferença significativa de potencial de desenvolvimento. (...) A aprendizagem cria então a ZPD e desperta e põe em funcionamento toda uma série de processos de desenvolvimento. A ZPD é, assim, determinada pelo nível de desenvolvimento do indivíduo e pela forma de ensino-aprendizagem envolvida: não é uma propriedade nem do indivíduo unicamente, nem do funcionamento intersicológico por si só¹⁶.

Na ZPD estão envolvidos diversos processos de desenvolvimento. A forma de ensino/aprendizagem é determinante para que esse processo se realize de maneira satisfatória. Como requisito para a efetivação da ZPD, os neovygotkianos – Wetsch, 1984; Rommetveit, 1985; Hundeide, 1985 – para explicar as causas do fracasso escolar, analisaram as condições de interação e propuseram, inicialmente, três pré-requisitos, interdependentes para a aprendizagem através da interação:

1. **Intersubjetividade** – cada interlocutor está consciente da existência do outro e entende que há um mundo compartilhado entre eles. Assim como ocorre na família, nas relações de amizade, nas relações em comum, na sala de aula também deve haver um entrosamento na busca de objetivos semelhantes. É necessário que o professor negocie com o aluno, para que seja possível estabelecer um mundo social temporariamente partilhado, mesmo que este não tenha, ainda, o conhecimento cultural e social do outro;

¹⁶ Id. IBID, p.21.

2. **Definição Partilhada da Situação** – maneira pela qual um contexto é apresentado ou definido por aqueles que nele atuam. O professor deve aceitar a contribuição voluntária do aluno sobre o assunto discutido, e não simplesmente rechaçar sua manifestação, seu saber, como se este não fosse tão importante quanto o saber do professor;
3. **Mediação Semiótica** – linguagem verbal e não verbal interagindo para a criação de um mundo partilhado entre professor e aluno; Terzi (2001) acrescenta mais dois fatores determinantes para o maior ou menor sucesso da aprendizagem:
4. **Afetividade** – confiança e respeito mútuos, contribuindo para concretizar-se a interação entre os sujeitos. O professor deve mostrar-se interessado em ajudar no progresso do aluno e confiar no objetivo de aprendizagem deste. Ao mesmo tempo, o aluno deve demonstrar respeito ao professor, entendendo-o como alguém que tem algo para transmitir e está ali para orientar seu processo de aprendizagem.
5. **Valoração** – o que está sendo ensinado deve ter um valor, um significado, tanto para o professor quanto para o aluno, fazendo com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação. Só dessa maneira a aprendizagem será considerada uma experiência com sentido. Se o conteúdo trabalhado for muito distante da realidade do aluno, este não conseguirá estabelecer um sentido para sua aprendizagem. A valoração tem um aspecto social, diferente da afetividade, quando o objeto de aprendizagem é colocado em relação a uma experiência que lhe dá sentido.

Usei a teoria Vygotskyana de educação por acreditar que é a que melhor exemplifica minha visão sobre ensino/aprendizagem e por ela vir ao encontro das orientações PCN (Parâmetro Curricular Nacional) sobre Ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os PCNs, espera-se do professor que

ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, [...] sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário.¹⁷

Segundo os PCNs, espera-se do aluno que

seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;¹⁸

Seja no que tange ao professor, seja no que tange ao aluno, os PCNs vêm ao encontro

ZPD defendida por Vygotsky. Sobre isso discorre Faria (2006),

Na seção “A Mediação do Professor no Trabalho com a Linguagem” podemos ver uma ligação muito clara do PCN com o conceito de ZPD em Vygotsky. Aqui, os PCN tecem diversas considerações sobre a importância da mediação do professor no ensino de língua, por exemplo, mostrando a importância de se valorizar a palavra do outro na interlocução; ou tornando o ambiente da sala de aula em espaço de reflexão e de contato crítico e respeitoso com o diferente, enfim, um espaço de alteridade saudável.¹⁹

Para que meu objetivo fosse alcançado, fiz todo o meu estágio tentando recuperar as qualidades discursivas *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*, seguindo quase que a risca o Manual de Redação de Guedes e a ZPD de Vygotsky. Também busquei despertar o olhar dos meus alunos para o conteúdo dos textos, das histórias que eles contavam uns para os outros, porque, até então, as únicas questões que foram instigados a verificar quando liam a produção de seus colegas eram a pontuação e a ortografia.

¹⁷ BRASIL (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, p. 48.

¹⁸ Id. Ibid. p. 49 e 50.

¹⁹ PORTUGUÊS, Os PCNs E A Aula De. **Os PCNs e Aula de Português**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

Busquei recuperar a autoria e a discursividade nos textos de meus alunos, mesmo sabendo que iriam fazer o temível vestibular da UFRGS no fim do ano e que o vestibular não era o melhor local para se pensar em uma produção textual. Fazer, segundo Fávero²⁰, a passagem de “*texto*” para *TEXTOS*.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte da comunidade científica brasileira, reconhecidamente como uma Universidade que se preocupa em oferecer um ensino de qualidade, precisa, ainda, adotar o vestibular como forma de selecionar seus alunos entre os quase cinquenta mil egressos do Ensino Médio que a procuram todos os anos. Embora a redação de vestibular seja um texto capenga, pois não nasce da vontade interior de um sujeito para atuar sobre outro sujeito, pode-se pensar em formas de avaliação das redações que visem a uma seleção mais acurada dos candidatos.

Nesse sentido, a Comissão Permanente de Seleção - COPERSE - tem buscado discutir cotidianamente seus critérios de estrutura, conteúdo e expressão lingüística para classificação das redações do vestibular, pois ".nosso propósito é o de afinar os instrumentos para que a orquestra toque cada vez mais em harmonia." ²¹ Assim, mesmo reconhecendo a artificialidade de uma redação de vestibular, a UFRGS deseja distinguir **TEXTOS** - produzidos por uma posição-sujeito - de "**textos**" - preenchimento de número de linhas sobre determinado tema.

Destaco os critérios que julgo mais significativos nesse processo: "clareza do ponto de vista" e "autonomia" . O primeiro, descrito no Manual²² como:

Nível excelente - "O texto expressa claramente o ponto de vista do autor sobre o tema no início, ou o mesmo transparece e se mantém ao longo do texto"; Nível péssimo - O ponto de vista não está expresso com clareza, nem no início da dissertação, nem diluído ao longo do texto" .

O segundo, descrito no Manual como:

Nível excelente - "O autor apresenta ponto de vista criativo e singular, evidenciando esforço pela autoria, com idéias incomuns e/ou incommonmente relacionadas"; Nível péssimo - "O ponto de vista é banal, sem nenhum investimento original; as idéias são triviais, e as relações entre elas constituem lugar-comum".

As questões gramaticais foram trabalhadas a partir dos textos produzidos pelos alunos. Nessa perspectiva, a correção gramatical é consequência do processo ensino/aprendizagem, o ponto de partida é o texto como defende Geraldi (1991)

²⁰ FAVERO, Teresinha Oliveira. Textos & "textos". In: **Comissão Permanente de Seleção- Coperse/UFRGS.** (org.) *Redação Instrumental: Concurso vestibular 2004*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 35-49.

²¹ Manual do Avaliador, 2004.

²² Ibidem, p.8.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se rela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.²³

Não fiz a divisão tradicional “português” e “redação”, que fazem muitas instituições de ensino, inclusive, em muitos casos com professores diferentes: um para ensino de gramática, outro para produção de texto. Sobre isso refere-se Geraldi (1991)

Criada as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise linguística se dá.²⁴

Mais além o autor acrescenta,

Obviamente, é impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula. Em outras oportunidades já distingui tais atividades levando em conta uma certa categorização de textos de alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta. Esta categorização seguia basicamente os seguintes aspectos:

1. Problemas de ordem estrutural, que levantariam questões relativamente a configuração do texto como um todo, suas sequências, seus objetivos, etc.;
2. Problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados das correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. Problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definitiva versus um nome próprio), os processos de reflexão e de construção dos itens lexicais, etc.;
4. Problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas.²⁵

Ao longo da prática em sala de aula, devemos sempre pensar e repensar nossos métodos de ensino. Essa foi uma experiência muito importante para mim, pois tive a

²³ GERALDI, João Wanderley. **Portões de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135.

²⁴ Id. IBID, p.189.

²⁵ Id. IBID, p.193

oportunidade de experienciar uma nova possibilidade de ensino de Língua Portuguesa e compará-la com a anteriormente utilizada por mim.

Esse modelo desenvolvido em meu estágio permitiu aos alunos resgatar a discursividade de seus textos e terem mais prazer em escrever, visto que seus textos passam a ser suas extensões. Essa nova perspectiva sobre a produção textual foi muito importante para mim, que tive a oportunidade de desenvolver um novo modelo de produção de texto. Vi a real preocupação dos alunos em escrever e se fazer entender por meio de seus textos²⁶.

3.3 Minha prática atualmente

As experiências que tive com modelos de Ensino de Língua Portuguesa possibilitaram-me compará-las e refletir sobre elas. Acredito que o modelo das *qualidades discursivas* por mim utilizado em meu estágio é muito superior ao de introdução, desenvolvimento e conclusão, visto que possibilita o resgate da autoria e da discursividade por parte do aluno e não é limitada como a adaptação do modelo americano. Entretanto, na atual conjuntura educacional em que vivemos é, muitas vezes, difícil de pô-la em prática. Desenvolver esse modelo implica um grande envolvimento por parte do professor, que, muitas vezes, está sobrecarregado com muitos alunos e muitas aulas para lecionar.

Após meu estágio, dei aula a partir das quatro qualidades argumentativas, mas, ao contrário do meu estágio, essa experiência não foi tão produtiva. No estágio, tinha no máximo vinte alunos em sala de aula e todos estavam interessados em aprender a produzir

²⁶ Alguns desses textos estarão nos anexos (ANEXO C)

bons textos; agora, sessenta alunos em uma sala de aula com grandes discrepâncias de aprendizado, de idade, de objetivo e de interesse em Língua Portuguesa.

Tentei ler os textos em sala de aula, mas muitos não faziam ou era impossível a leitura de todos. Além disso, a reescrita, tão importante para esse modelo, na maioria das vezes, não era feita.

Refletir sobre suas teorias e suas práticas em sala de aula é essencial para o desenvolvimento do professor. Essa situação obrigou-me a repensar minha metodologia. Precisava de um modelo que permitisse resgatar a discursividade e a textualidade dos textos dos meus alunos, ao mesmo tempo tendo que ser aplicado em um *ensino de massa*.²⁷ A lei 9394/96 estabelece que,

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.²⁸

Como a LDB²⁹ deixou a critério de cada sistema de ensino definir qual é esse número ideal de aluno, as escolas ficam à mercê de critérios dos governantes, já que a maioria dos municípios e estados brasileiros não possuem leis regulamentares sobre a questão do número de alunos. Por isso, infelizmente, não é exclusividade do PEAC ter um número alto de alunos em sala de aula, aliás, pode se esperar isso de um pré-vestibular, que tem,

²⁷ Uso o termo *ensino de massa* para designar métodos de ensino para um grande número de alunos, além do recomendado pela legislação.

²⁸ BRASIL (1996). **Lei Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

²⁹ Assim ficou popularmente conhecida a LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

teoricamente, por objetivo, revisar o conteúdo do Ensino Básico. Sabe-se, porém, que muitas escolas regulares passam por esse problema e precisam resolvê-los. Sei que não estou dizendo nada de novo sobre o problema, mas o fato de muitos professores acabarem nivelando por baixo o ensino é preocupante. Justificam-se com frases do tipo “eles fingem que aprendem, eu finjo que ensino”. Isso na melhor das hipóteses, pois, muitas vezes, são as próprias instituições formadoras de profissionais de educação que condicional a formação de futuros professores a possíveis crises no sistema educacional. Segundo (Arroyo, 1989) *apud* (Geraldi, 1991), confessamos

que ainda continuamos pensando e equacionando a formação dos profissionais da Educação Escolar atreladas a propostas de recuperação da escola. Uma área próxima como a saúde não concebe a formação de seus profissionais em vínculo tão estreito com a crise na Saúde Pública. A qualificação da formação do médico, do enfermeiro, do odontólogo e a qualidade dos centros em que eles se formam é medida pelo domínio dos avanços do conhecimento, das ciências e das técnicas na área de saúde. Acontece, inclusive, que capacitação desses profissionais vai muito além da precariedade da Saúde Pública. Esta não é explicada pela desqualificação dos profissionais, mas por determinantes sociopolíticos mais estruturais e globais.³⁰

Procuro resolver essa situação fazendo com que haja *interação*³¹ nesse processo de ensino/aprendizagem. Essa concepção de aprendizagem destaca o valor do interlocutor, daquele que dialoga com o outro ou os outros seres humanos no desenvolvimento destes. Como interlocutor, procuro começar meus trabalhos com temas que façam sentido para os alunos. Minha prática é interacionista (dialógica). Sobre essa concepção de Língua e, por conseguinte, de ensino da Língua, Koch (2006) postulou,

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

³⁰ GERALDI, João Wanderley. **Portões de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 18.

³¹ Quando me refiro à *interação*, entendam-se os conceitos defendidos por Vygotsky e os neovygotskianos, os quais já foram abordados por mim nesse capítulo: Intersubjetividade, Definição Partilhada da Situação, Mediação Semiótica, Afetividade e Valoração e ZPD.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeito (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista com mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.³²

Para conseguir fazer que haja um mínimo de interesse nas aulas de Língua Portuguesa, procuro desenvolver temas que possibilitem uma abordagem mais ampla e a necessária relação com o mundo do aluno. O assunto tem que transmitir e provocar o interesse dos alunos. Além disso, deve possibilitar trabalhar diversos aspectos de linguagem: produção textual, coerência, vocabulário, ortografia, pontuação, etc. Esse assunto será o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa. A essas abordagens, Freire (2005) referiu-se como *Temas Geradores*

Neste sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada” , se verifica exatamente este movimento do pensar.

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito.

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada³³

³² KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17.

³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 112 e 113.

A seleção dos *Temas Geradores* é baseada em minha experiência como ser humano, como professor e coordenador do PEAC, na qual tenho contato com a realidade de meus alunos, o que me permite conhecê-los melhor. É importante salientar o fato de que acredito que educação é um ato político, uma opção política. Nossas escolhas são pautadas em nossa relação com o mundo. Freire (1996) postula:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.³⁴

GERALDI (2003), fala da educação como opção política e mais especificamente essa opção relacionada ao ensino de Língua Portuguesa

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para quê?” envolve tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenho-me, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.³⁵

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Cortez, 1996p. 69 e 70.

³⁵ GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula: Concepções de Linguagem e ensino de português.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 40 e 41.

Darei alguns exemplos de temas abordados por mim em sala de aula. O Tema Gerador nº 1 – Preconceito Linguístico e Conceito de Leitura é construído a partir da introdução do capítulo *A importância do ato de ler*³⁶ de Paulo Freire.

É possível abordar, a partir do referido texto, as seguintes questões de linguagem:

- 1 – Interpretação de texto: conceito de leitura;
- 2 - Relação entre forma escrita e língua falada: uso de “me vejo”, “me parece”;
- 3 – Morfologia (neologismo): uso de expressões como “palavramundo”, “re-crio” e “re-vivo”;
- 4 – A proposta de redação pode ser um questionamento: como leio o mundo atual.

Os trabalhos são sempre muito debatidos, pois a reflexão sobre o tema possibilita ao aluno a formação de uma opinião ou a exposição de uma opinião pré-existente. O mais relevante, no entanto, é o fato de a maioria dos alunos escrevem seus textos sobre o tema proposto, já que possuem um ponto de partida para começar a escrever, seja o debate, seja a discordância das opiniões expostas.

Acredito ser esse ponto de partida que se baseia no sujeito, mais eficaz do que o proposto no modelo (introdução, desenvolvimento e conclusão), pois possibilita o não cerceamento da autoria e da discursividade. Além disso, ao reescrever seu texto, o aluno deve procurar se fazer entender.

Em um primeiro momento, o processo de reescrita não é encarado com naturalidade pelos alunos. Com o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, reescrever o texto torna-se essencial para que consigam produzir seus textos de forma mais eficaz. O ato da reescrita torna-se fundamental para o sucesso das atividades.

³⁶ O texto em questão estará no ANEXO B.

Faço a correção gramatical de forma gradativa, ou seja, cobro questões mais complexas na medida em que as explico, pois os alunos que chegam até mim trazem, na maioria dos casos, uma experiência escolar em que o texto é usado como pretexto para corrigir desvios à Norma Padrão e, com isso, há um apagamento de sentido e de autoria.

O caminho inverso parece-me mais apropriado, isto é, primeiro a preocupação com resgate da autoria e da discursividade. Não intimidá-los com a “temível” NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira - é fundamental, pois quando alguém escreve com a intenção de demonstrar sua opinião, faz, inerenemente, uso de ferramentas linguísticas para atingir esse objetivo.

A preocupação em se fazer entender é meu principal objetivo no ensino de Língua Portuguesa. Quando isso acontece, o aluno procurará usar uma palavra ou expressão que melhor defina o seu pensamento. Utilizará argumentos externos e, a partir disso, fará leituras e discussões. Irá, também, comparar seu texto com outros.

Essas e outras consequências de se pensar o sentido antes da NGB, caminhará para um maior letramento por parte do aluno. Sabe-se como é importante a relação entre letramento e acesso aos bens sociais.

A correção dos textos é baseada nas Qualidades Discursivas *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*. Não é possível, muitas vezes, a reescrita por parte dos alunos. Sempre as peço, mas nem todos as fazem.

Abaixo descreverei três possíveis *Temas Geradores*. Descreverei algumas possibilidades de conteúdos que podem ser trabalhados, pois isso é fundamental para que o

trabalho seja realizado pelo professor. Julgo muito importante o material didático das aulas, pois é a partir dele que o aluno ira ou não atribuir sentido ao assunto trabalhado.

O Tema Gerador nº 2 – Mídia é construído a partir *DE BONNER PARA HOMER*³⁷.

É possível abordar, a partir do referido texto, as seguintes questões de linguagem:

- 1 – Análise do Discurso;
- a) “imparcialidade” jornalística;
- b) operadores argumentativos;
- c) tipologia textual.
- d) interpretação de texto.

O Tema Gerador nº 3 – Desigualdade Social é contruído a partir do texto *GUGA PODERIA VIRAR UM ASSASSINO?*³⁸. É possível abordar, a partir do referido texto, as seguintes questões de linguagem:

- 1 – Figuras de Linguagem: metáfora, comparação e metonímia;
- 2 – modos e tempos verbais;
- 3 – construção de texto dissertativo-argumentativo;
- 4 – interpretação de texto;
- 5 – proposta de redação: o ser humano é condicionado pelo meio em que vive?

O Tema Gerador nº 4 – Direitos Humanos é contruído a partir do documentário *UMA HISTÓRIA SEVERINA*³⁹. É possível abordar, a partir do referido texto, as seguintes questões de linguagem:

³⁷ O texto em questão estará no ANEXO B

³⁸ O texto em questão estará no ANEXO B

³⁹ As informações sobre o documentário em questão estarão no ANEXO B.

- 1 – Intertextualidade;
- 2 – variação linguística;
- 3 – colocação pronominal;
- 4 – interpretação
- 5 – proposta de redação: o que é ter direitos?

A partir dos temas geradores, procuro propor leituras complementares e debates acerca dos temas. Com isso, os alunos se sentem “provocados” com os temas, seja por concordarem, seja por não concordarem.

Ao escolher os temas, é importante levar em consideração as experiências vividas. No tema *Preconceito Linguístico e Conceito de Leitura*, é importante, por exemplo, debater a estereotipação em torno de muitas variações linguísticas e a supervalorização da Norma Culta. Sobre o assunto postula LUFT (2007)

Sempre que obtive esclarecimento mais especificados, constatei ideias confusas, preconceituosas, falsas sobre o que é linguagem. Confusão entre fala e escrita, entre adequação da linguagem e purismo gramatical, entre a vida e o livro. Suposição de que é preciso saber todas as regras artificiais, ainda as mais celebradas. Supervalorização da ortografia, com seus acentinhos, suas crases, e empregos enigmáticos de algumas letras. O domínio efetivo do idioma confundido com a memorização de uma nomenclatura gramatical. A crença de que saber gramática seja sinônimo de saber fazer análises sintáticas, classificar palavras, definir classes e categorias, trazer de cor todos os nomes de figuras, mais as exceções todas. E, por aí, preconceitos afora.

Ora, tudo isso prova apenas uma coisa: a persistente ação negativa da escola, de grande parte dos professores, em relação à língua. Em vez de inculcar ideias claras sobre o fenômeno da comunicação verbal, o que se faz é lançar confusão e preconceitos nos espíritos. Em lugar de conscientizar o falante, afinar-lhe a sensibilidade idiomática, estimular sua criatividade, poder verbal e autocrítica da expressão – perde-se o tempo com regras bizarras bizantinas, teorizações estereis, baboseiras em cima de textos (se pretendo “análise literária” ou coisa parecida), análises sintáticas que não levam a um melhor uso da língua, etc., etc.

Saber a língua, a gente sabe, e a partir dos seis ou sete anos, construindo frases que comuniquem satisfatoriamente. O mais é desenvolvimento, aperfeiçoamento e conscientização progressiva desse intuitivo saber inicial. E o mais é – sobretudo – enriquecimento interior: afinação das faculdades, educação do pensamento lógico, do poder de raciocínio, expansão e aprofundamento do saber. E, no ramo específico da linguagem, domínio sempre mais perfeito dos recursos expressivos do idioma, no fraseamento e no vocabulário, aprimoramento da técnica vocal e da dicção.

Saber a língua? Sabe mais quem, falando ou escrevendo, comunica melhor. Eficiência na comunicação verbal – eis o verdadeiro saber linguístico.⁴⁰

Acredito que temas geradores são de grande valia no ensino de Língua Portuguesa, pois impossibilitam a indiferença frente ao assunto. Um ser humano pode ser indiferente ao abordar temas como Preconceito Linguístico e Conceito de Leitura, Mídia, Desigualdade Social e Direitos Humanos, quando esses assuntos são tratados de forma genérica e sem relação com suas vidas. Ao escolher textos, documentários, músicas, poesias, filmes, etc., procuro levar em consideração a realidade de meus alunos e qual a relevância desse material didático. Para que usá-lo? O que pretendo com isso? São algumas perguntas importantes.

Usarei textos de quatro alunos⁴¹ que sempre tiveram grande dificuldades em Língua Portuguesa. A escolha desses textos deu-se por alguns fatores: tenho muitos textos de alunos, mas muitos são quase ilegíveis em fotocópias e isso inviabiliza seu uso. Considerei, também, o fato de neles haver um tema em comum, especificamente, trata-se de texto de apresentação pessoal. Outra questão importante foi todos terem reescrituras, o que demonstra a melhora em suas produções. Além disso, trata-se de alunos de anos diferentes: 2007, 2008, 2009 e 2010 e isso mostra a aplicação do trabalho ao longo desses anos. Por último, obtive por parte deles a autorização para publicá-los.

Todas essas questões limitaram minhas possibilidades de textos para exemplificar o trabalho. Contribuiu, também, para diminuir a quantidade de textos possíveis o fato de eu não ter guardado muitos textos nos primeiros anos. Talvez achasse que não eram importantes, sempre são importantes.

⁴⁰ LUFT, Celso Pedro. **Ensino e Aprendizado da Língua Materna**. São Paulo: Globo, 2007, p.98.

⁴¹ Os textos dos alunos Rafael, Andréia, Daisy e Cássia estarão no ANEXO C.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo essas considerações dizendo que, quando pretendi escrever sobre minha experiência em educação, não fui movido por nenhum afã narcisista. Não vejo minha própria imagem no momento em que decidi escrevê-la, pelo contrário, esse trabalho foi a tentativa de mostrar como pude, ao longo de minha formação acadêmica, ter o privilégio de ser um colaborador do Projeto Educacional Alternativa Cidadã. O PEAC possibilitou-me a prática docente que minha formação acadêmica não possibilitou. Foi nele que pude acertar e errar, tentar e refletir. Acredito que o currículo acadêmico deixa uma lacuna no que tange à prática em sala de aula. No currículo de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio grande do Sul há poucas possibilidades de prática em sala de aula. Muitos saem da Universidade sem terem tido uma experiência concreta em sala de aula, apenas que os estágios curriculares dão essa possibilidade de maior contato com a sala de aula.

Esse Trabalho de Conclusão de Curso teve a pretensão de mostrar a importância da prática na formação acadêmica de quem será um professor. Seria importante que os alunos das licenciaturas pudessem desde os primeiros semestres ter mais contato com as escolas, respaldados por sua instituição formadora, pois isso permitiria ao futuro professor começar a pensar a educação e ter o auxílio de um professor universitário. No entanto, o que ocorre na prática é que quase todos os formados enfrentarão seus acertos e erros após a graduação. Essa situação faz com que todos percam; a Universidade por não dispor das experiências daquele aluno; o incipiente professor porque não contará com o auxílio especializado da Universidade.

Participar do PEAC desde 2005 permitiu-me refletir sobre minha prática em sala de aula. Mudei muito ao longo desses anos em que faço parte desse projeto de educação popular, no entanto, a questão central foi a possibilidade de refletir sobre a prática e, a partir dela, tentar entender o mundo em que vivemos e tentar construir o mundo que queremos.

A construção de um mundo melhor passa, necessariamente, pela educação. Por isso, o profissional de educação tem um compromisso inerente com a sociedade.

Não é possível ao professor trabalhar sem paixão. Ensinar é um ato político. Ensinar é fazer opção. Ensinar é construir uma sociedade mais justa. Ensinar é contribuir para um ser humano mais digno. Logo, ensinar é essencialmente um ato de amor.

Somos uma nação com grande desigualdade social. Esse problema gera graves consequências na educação brasileira. Temos índices baixos de escolarização e sucateamento de muitas instituições de ensino. Esse fato, todavia, deve ser encarado como motivação e não com descrença. Deve nos impulsionar para novas possibilidades. Novos objetivos.

Termo esse TCC e minha graduação com a convicção de que minha experiência como educador dentro do PEAC me fez um ser humano melhor. Nele pude me reconhecer como indivíduo; como educador; como cidadão. Foi nele, sobretudo, que tive a certeza de querer ser um educador e poder dizer que minha profissão, educador, é também o meu prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação, Ensino e Alienação:** a barbárie na educação de adultos. Porto Alegre: Ufrgs, 2007.

BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF.

BRASIL (1996). **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Guga poderia virar um assassino?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd180600.htm>>. Acesso em: 04 maio 2010.

FAVERO, Teresinha Oliveira. Textos & "textos". In: **Comissão Permanente de Seleção-Coperse/UFRGS.** (org.) *Redação Instrumental: Concurso vestibular 2004.* Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 12 ed. São Paulo. Cortez, 1986. p.11-3. In: INFANTE, U. *Do Texto ao Texto: curso prático de leitura e redação.* 6ª Ed. São Paulo: Scipione.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança:** O compromisso do profissional com a sociedade. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASSET, Ortega Y. **O homem e a gente: inter-comunicação humana.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1973.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula: Concepções de Linguagem e ensino de português.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portões de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação.** 3. ed. Porto Alegre: Ufrgs, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL FILHO, Laurindo Lala. De Bonner para Homer. **Carta Capital**, São Paulo, n., p.6-7, 07 dez. 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Ensino e Aprendizagem da Língua Materna.** São Paulo: Globo, 2007, p.98.

PORTUGUÊS, Os PCNs E A Aula De. **Os PCNs e A Aula de Português.** Disponível em:<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. **A Construção da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2001.

ANEXO A

Formulários de avaliação socioeconômica do PEAC: Edital, Formulário de Inscrição e Instruções Gerais.



Universidade Federal do Rio Grande do Sul Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC

INFORMAÇÕES PARA SELEÇÃO DE NOVOS ALUNOS PARA 2010

O Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC, Extensão Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - torna público que abrirá as inscrições de novos alunos para o ano de 2010.

1 DOS CRITÉRIOS GERAIS

1.1 PEAC (Projeto Educacional Alternativa Cidadã) é um curso pré-vestibular **destinado a alunos de baixa renda**.

1.2 Somente poderão concorrer às vagas os candidatos que tenham concluído o ensino médio ou que estejam cursando o último ano desse grau de ensino ou, ainda, os que freqüentem ou tenham concluído um curso de graduação.

1.3 O **ENVELOPE DE INSCRIÇÃO** contém quatro itens: Termo de Compromisso, uma cópia das Instruções Gerais, um Formulário Socioeconômico e uma cópia desse edital.

1.4 O candidato impedido de comparecer ao local de retirada do **ENVELOPE DE INSCRIÇÃO** poderá designar outra pessoa para fazê-lo, mediante procuração específica.

1.5 Cada candidato ou seu representante só poderá retirar o **ENVELOPE DE INSCRIÇÃO** mediante a apresentação da carteira de identidade do interessado e o pagamento da taxa de R\$ 2,00 (dois reais).

1.6 Cada candidato poderá apresentar, em seu nome, **apenas um** pedido de inscrição. Pessoas de mesma família deverão fazer o pedido individualmente, mesmo que residam na mesma casa.

1.7 São considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos:

- Carteira ou Cédula de Identidade expedida pela Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas ou Polícias Militares;
- Certificado de Reservista ou Passaporte atualizado ou Carteira Nacional de Habilitação (desde que com fotografia e assinatura);
- Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por lei federal e controladores do exercício profissional, desde que contenha o número do documento de identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de qualquer dos documentos acima especificados.

1.8 O candidato terá seu pedido negado se apresentar mais de uma inscrição ou informações e documentação insuficientes e/ou contraditórias em relação ao contido no Formulário Socioeconômico. O PEAC não receberá o **ENVELOPE DE INSCRIÇÃO** fora do prazo determinado ou documentos fora do envelope próprio.

2 DA SOLICITAÇÃO DE INSCRIÇÃO

2.1 O candidato deverá dirigir-se à UFRGS, na **Avenida Bento Gonçalves, 9500**, Porto Alegre/RS, no CV (Centro de Vivências), para fins de referência, o CV fica ao lado do RU (Restaurante Universitário) do Campus do Vale.

2.2 O PEAC disponibilizará apenas 400 ENVELOPES DE INSCRIÇÃO. Esgotados os 400 ENVELOPES DE INSCRIÇÃO, **não serão distribuídos novos envelopes** A distribuição será feita nos dias **25 a 29 de janeiro de 2010**, das **14h às 20h**.

2.3 O prazo final e improrrogável para a devolução do ENVELOPE DE INSCRIÇÃO, que será dia 29 de janeiro de 2010, das **14h às 20h**, no mesmo local de retirada.

2.4 Não haverá conferência dos documentos nem do preenchimento do Formulário Socioeconômico no ato da entrega; essa tarefa é de inteira responsabilidade do candidato.

3 DA AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA

- 3.1 Os pedidos serão examinados pelos professores do PEAC que avaliarão a situação socioeconômica declarada, com base nos dados constantes no Formulário Socioeconômico e na documentação apresentada.
- 3.2 Para a avaliação, serão utilizados instrumentos e critérios específicos elaborados por assistentes sociais, resultando na concessão ou no indeferimento do pedido de inscrição.
- 3.3 O PEAC, com base no resultado da avaliação da situação socioeconômica, dará o resultados sob duas formas: indeferimento e deferimento.
- 3.4 O candidato que tiver sua inscrição indeferido estará, automaticamente, eliminado do processo seletivo.
- 3.5 o candidato que tiver sua inscrição deferida deverá realizar um entrevista, que será informada ao candidato juntamente com o resultado final (ver item 4 do Edital).

4 DAS VAGAS OFERECIDAS

- 4.1 Serão oferecidas 180 vagas para iniciar em 22/03/2010.
- 4.2 Os candidatos classificados como suplentes serão chamados conforme forem surgindo as vagas.
- 4.3 A lista com os suplentes chamados será divulgada sempre no dia 20 (vinte) de cada mês - a começar por fevereiro.
- 4.4 a lista de chamamento de suplentes respeitará a ordem de classificação no processo seletivo.
- 4.5 É de total responsabilidade do candidato acompanhar, no dia 20 de cada mês, a lista dos suplentes selecionados.
- 4.6 O candidato selecionado que não comparecer para realizar sua inscrição perderá automaticamente sua vaga e esta será cedida ao suplente imediatamente classificado.
- 4.7 A lista poderá ser obtida das seguintes formas: <http://alternativacidada.blogspot.com> - e-mail jose.humberto@ufrgs.br - telefone 84381124 e em lista afixada no local de inscrição.

5 DO RESULTADO FINAL

- 5.1 O resultado final dos pedidos deferidos e dos indeferidos será divulgado até o dia **6 de Fevereiro de 2010, às 18h** das seguintes formas: site <http://alternativacidada.blogspot.com/> - e-mail jose.humberto@ufrgs.br - telefone 84381124 e em lista afixada no local de inscrição.
- 5.2 **A aprovação da documentação não significa inscrição automática no Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC.** Para inscrever-se, o candidato deverá fazer sua matrícula do dia 08 de fevereiro de 2010 ao dia 10 de fevereiro e 2010.

6 DO CANDIDATO APROVADO EM TODAS AS ETAPAS

- 6.1 O candidato aprovado fará parte de uma das três turmas de aula do PEAC. As aulas serão de segunda a sexta, das 19h às 22h30min, no Campus do Vale da UFRGS.
- 6.2 Dever-se-á pagar a taxa referente às despesas com material didático, xérox, simulados e alugueis de auditórios: à vista R\$ 210,00 (duzentos e dez reais), ou 3 X R\$ 80,00 (oitenta reais), ou 6X R\$ 50,00 (cinquenta reais).
- 6.3 Em hipótese alguma haverá cobrança de valor além do referido acima.
- 6.4 O candidato deverá ter uma frequência mínima de 75% nas aulas.
- 6.5 As aulas iniciar-se-ão no dia 22/03/2010 e encerrar-se-ão em janeiro de 2011, no último dia de vestibular da UFRGS.
- 6.6 Questões referentes à disciplina: conversa, celular ligado, entrar e sair em demasia da sala de aula, falta de respeito com colegas, professores ou estudantes e funcionários da UFRGS poderão implicar desligamento do PEAC.
- 6.7 Caso o candidato não cumpra um dos itens mencionados acima, será desligado do PEAC e sua vaga será ocupada pelo suplente imediato.

7 DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 7.1 Os requerentes terão a garantia de sigilo relativamente às informações fornecidas.
- 7.2 Os documentos apresentados não serão devolvidos.
- 7.3 Não caberá recurso, sob hipótese alguma, do resultado da avaliação desse processo. Os casos omissos e as situações não previstas neste Edital serão decididos pelo PEAC.

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO - 2010

Solicitação de Inscrição no Projeto Educacional Alternativa Cidadã -PEAC

Informações Sobre o candidato

Nome: _____

(nome completo, sem abreviatura)

D. Nascimento: _____ RG: _____ CPF: _____

(anexar cópia frente e verso do documento de identidade e do CPF)

Endereço: _____ N° _____ Bairro: _____

(anexar cópia frente e verso da conta de luz do mês de novembro ou dezembro de 2008)

CEP: _____ Cidade: _____ Tel. Residencial: _____

Tel. Celular: _____ E-mail: _____

Comprovação de Escolaridade:

(anexar cópia dos documentos que comprove a escolaridade, conforme item 2 das Instruções Gerais)

Ensino Fundamental: () Escola Pública () Escola Particular () Nome da(s) Escola(s): _____

Ensino Médio: () Escola Pública () Escola Particular () Nome da(s) Escola(s): _____

Informações Sobre Moradia (assinalar as pessoas que residem com o candidato)

() Pai () Mãe () Irmãos () Cônjuge ou Companheiro () Filhos () Avô () Avó

() Tios () Colegas e/ou Amigo () Outros(citar): _____

Total de Pessoas Que Moram Com o Candidato: _____

Condições de Moradia do Candidato: assinale uma das três alternativas abaixo:

() Resido com meus pais ou no mínimo com um deles: pai ou mãe

() Resido com Cônjuge ou Companheiro

() Não resido com os pais, cônjuges ou companheiro(a)

Assinale a opção abaixo em que se enquadra o local em que reside. Os documentos necessários comprovar as situações abaixo estão especificados nas Instruções Gerais, item N° 4

() Imóvel Próprio

() Casa de Estudante ou Pensionato

() Imóvel Alugado

() Imóvel Cedido.

() Imóvel Em Área Verde

() Imóvel Financiado

() Outros(especificar): _____

Condições Profissionais (os documentos necessários para comprovar as situações abaixo estão especificados nas

Instruções Gerais, item N° 5)

Assinalar a situação correspondente ao candidato, cônjuge ou companheiro(a), se for o caso, mãe e/ou pai do candidato

	Candidato	Cônjuge ou Companheiro(a)	Pai	Mãe
Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biscate/Autônomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador com carteira assinada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servidor público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissional liberal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estagiário/Bolsista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aposentado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador rural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca trabalhou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outros (especificar) _____

Qual a renda total de sua casa? _____ Quantas pessoas vivem com ela? _____

OBS.: É imprescindível o preenchimento de todos os dados deste quadro e apresentar cópia do Documento de Identidade ou do Registro de Nascimento de TODOS as pessoas que moram com o candidato(a), além de cópia do CPF dos que forem maiores de 18 anos.

Informações complementares**Nível de instrução dos pais**

	PAI	MÃE
Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino fundamental incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino fundamental completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino médio completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso superior incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso superior completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso de Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais separados	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Pais ou cônjuge/companheiro(a) falecidos	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
Candidato tem filhos	<input type="checkbox"/> SIM (quantos) _____	<input type="checkbox"/> NÃO
Candidato paga pensão alimentícia para filhos e/ou ex-cônjuge	<input type="checkbox"/> SIM – VALOR R\$ _____	<input type="checkbox"/> NÃO
Candidato recebe pensão alimentícia para seus filhos	<input type="checkbox"/> SIM – VALOR R\$ _____	<input type="checkbox"/> NÃO
Candidato frequentou ou frequenta curso pré-vestibular	<input type="checkbox"/> SIM – QUANTO TEMPO DE CURSO _____	<input type="checkbox"/> NÃO
Como se autodenomina:	<input type="checkbox"/> Índio	<input type="checkbox"/> Negro
	<input type="checkbox"/> Branco	<input type="checkbox"/> Pardo
	<input type="checkbox"/> outros	

Declaro que as informações prestadas neste documento são verdadeiras. Informo, ainda, que estou ciente de que, se comprovada a Omissão, ou a inverdade das informações prestadas, ou nos documentos apresentados, fico sujeito às penalidades legais cabíveis, inclusive com perda da vaga no PEAC, se for o caso. Estou ciente de que a falta parcial ou total de informações ou documentos é de minha inteira responsabilidade, sendo tal situação motivo para indeferimento desta solicitação.

Data: ___/___/_____

assinatura do candidato: _____

(conforme o documento de identidade)

INSTRUÇÕES GERAIS

ATENÇÃO!

Leia atentamente antes de preencher o Formulário de Inscrição, pois a falta de documentação comprobatória das informações declaradas por você pode acarretar indeferimento de sua inscrição à vaga no Projeto Educacional Alternativa Cidadã – PEAC.

Documentação a ser anexada ao Formulário de Inscrição

1) Documento de identidade do candidato (cópia frente e verso). O documento poderá ser qualquer um dos especificados no Edital para Solicitação de Inscrição.

2) Situação de escolaridade- cópia de documento que comprove a escolaridade do candidato, podendo ser um dos seguintes:

ENSINO FUNDAMENTAL

a) Testado Escolar ou atestado de conclusão

ENSINO MÉDIO

- b) Atestado de conclusão do ensino médio (antigo 2º grau); ou
- c) Atestado de que está cursando o último ano do ensino médio; ou
- d) Comprovante de matrícula em curso de graduação; ou
- e) Diploma de curso superior.

É NECESSÁRIO COMPROVAR AMBOS OS ENSINOS: FUNDAMENTAL E MÉDIO

3) Conta de luz da residência do candidato - cópia (frente e verso) da conta de luz do mês de novembro ou dezembro de 2009. Caso a conta não esteja em nome do candidato, seu titular deverá declarar que o requerente mora no endereço da referida conta. **Este documento não poderá ser substituído por outro, sendo imprescindível sua apresentação.** Se a conta de luz abranger mais de uma casa, informar o número de residências abrangidas.

4) Situação de moradia - documentação referente à moradia do candidato (anexar cópia dos documentos solicitados, conforme a situação assinalada no Formulário de Inscrição):

- a) Imóvel alugado - recibo de pagamento do aluguel do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- b) Imóvel financiado - recibo do pagamento da prestação do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- c) Imóvel próprio - comprovante do IPTU do ano de 2009.
- d) Pensionato - recibo de pagamento do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- e) Casa de estudante - recibo de pagamento ou atestado de isenção do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- f) Imóvel cedido - comprovante do IPTU do ano de 2009 do imóvel e declaração do próprio proprietário esclarecendo a situação, além de cópia da carteira de identidade do mesmo.
- g) Área Verde: declaração registrada em cartório com a assinatura de duas testemunhas (apenas o candidato necessita fazer a declaração em cartório, as testemunhas poderão ter apenas suas assinaturas e cópia de seus respectivos documentos de identidade anexados).
- h) Esse item é destinado a quem não se enquadre em nenhuma situação acima, por isso é necessário descrever sua situação em uma folha para que seja avaliada, além disso, marque o item “() Outros (especificar)” no *Formulário de Inscrição*.

5) Situação profissional - documentação acerca da situação profissional do candidato, de seu cônjuge ou companheiro(a) (se for o caso) e/ou da de sua mãe e/ou de seu pai (para candidato solteiro), mesmo que o candidato trabalhe, além de demais pessoas que residam com o candidato. Para cada situação assinalada no Formulário, anexar cópia dos documentos solicitados:

- a) **Desempregado:** Carteira de Trabalho (página de identificação, página do último contrato de trabalho e página da última alteração salarial) para comprovar que atualmente não mantém vínculo empregatício formal. Entregar declaração que informe como está se mantendo e qual a renda média mensal.
- b) **Informal/Autônomo:** Carteira de Trabalho (página de identificação, página do último contrato de trabalho e página da última alteração salarial) para comprovar que atualmente não mantém vínculo empregatício formal. Entregar declaração firmada por duas testemunhas, na qual conste a média de rendimentos mensais, esclarecendo o tipo de atividade desenvolvida e cópia da carteira de identidade dos declarantes.
- c) **Trabalhador com carteira de trabalho assinada:** Carteira de Trabalho (página de identificação, página do contrato de trabalho atual e página da última alteração salarial) e/ou contracheque/recibo de pagamento do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- d) **Servidor Público:** contracheque do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- e) **Profissional Liberal:** anexar formulário próprio, de acordo com a Resolução do Conselho Regional de Contabilidade e da Declaração de Renda- pessoa física- ano base de 2008.
- f) **Empresário:** Declaração de Renda –pessoa jurídica e pessoa física- ano base 2008.
- g) **Estagiário/Bolsista:** atestado ou comprovante de pagamento do mês de novembro ou dezembro de 2009.
- h) **Aposentado:** comprovante de recebimento de aposentadoria referente ao mês de novembro ou dezembro de 2008.
- i) **Pensionista:** comprovante de recebimento de pensão referente ao mês de novembro ou dezembro de 2009.
- j) **Trabalhador rural:** declaração da média de rendimentos mensais e certificado atualizado de propriedade do imóvel rural, fornecido pelo INCRA.

6) DUAS fotos 3x4 atuais.

7) Outros documentos

- a) Pais e/ou cônjuge ou companheiro(a) falecidos(as): anexar cópia(s) da(s) certidão(ões) de óbito;
- b) Cópia da certidão de nascimento dos filhos do candidato, quando houver;
- c) Cópia da certidão de separação ou divórcio do candidato ou dos pais ou outro documento que comprove a situação conjugal (declaração de duas testemunhas, com cópia da carteira de identidade dos declarantes);
- d) Documento oficial sobre tutela do candidato (se for o caso);
- e) Declaração da escola comprovando que o candidato recebeu bolsa ou descontos nas mensalidades (se for o caso).

Obs. Caso o candidato, pais, cônjuge ou companheiro(a) estejam desempregados, descrever, de próprio punho, como a família está se mantendo, comprovando a renda do(s) mantenedor(es), além dos documentos já mencionados para esta situação.

O formulário devidamente preenchido e a documentação comprobatória deverão ser colocados no ENVELOPE DE INSCRIÇÃO, para devolução obrigatória ao Projeto Educacional Alternativa Cidadã - PEAC. **Não será recebida documentação fora do ENVELOPE DE INSCRIÇÃO.**

- Não serão analisados os documentos cuja cópia esteja ilegível nem será aceita a anexação de documentos fora do prazo.
- **A falta parcial ou total de informações e/ou documentos é de inteira responsabilidade do candidato,** sendo esta situação motivo para **indeferimento** da solicitação de inscrição.
- **O ENVELOPE DE INSCRIÇÃO deverá ser entregue no PEAC das 14h até às 20h até o dia 01/02/2010**
- No momento da devolução do ENVELOPE DE INSCRIÇÃO, será fornecido o comprovante de entrega.

ANEXO B

Temas Geradores

Textos: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER, DE BONNER PARA HOMER e GUGA PODERIA VIRAR UM ASSASSINO?.

Documentário: UMA HISTÓRIA SEVERINA.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Rara tem sido a vez, ao longo de tantos anos de prática pedagógica, por isso política, em que me tenho permitido — tarefa de abrir, de inaugurar ou de encerrar encontros ou congressos.

Aceitei fazê-lo agora, da maneira, porém, menos formal possível. Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler.

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto — ser alcançada por sua leitura crítica implica — percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre — importância do ato de ler, eu me senti levado — e até gostosamente — a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavramundo’.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me ouvia — e até onde não sou traído pela memória —, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós — à sua sombra brincava e em seus galhos mais doces à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço — o sítio das avencas de minha mãe —, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto — em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber — se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.⁴²

⁴² FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 12 ed. São Paulo. Cortez, 1986. p.11-3. In: INFANTE, U. Do Texto ao Texto: curso prático de leitura e redação. 6ª Ed. São Paulo: Scipione, 2001, p 71 e 72.

DE BONNER PARA HOMER

por Laurindo Lalo Leal Filho*

O editor-chefe considera o obtuso pai dos Simpsons como o espectador padrão do Jornal Nacional.

Ele é preguiçoso, burro e passa o tempo no sofá, comendo rosquinhas e bebendo cerveja.

Na reunião matinal, é Bonner quem decide o que vai ou não para o ar Pauta.

A decisão do juiz Livingsthon Machado, de soltar presos, é considerada coisa de louco.

Perplexidade no ar. Um grupo de professores da USP está reunido em torno da mesa onde o apresentador de tevê William Bonner realiza a reunião de pauta matutina do Jornal Nacional, na quarta-feira, 23 de novembro.

Alguns costumam acreditar no que vêem e ouvem. A escolha dos principais assuntos a serem transmitidos para milhões de pessoas em todo o Brasil, dali a algumas horas, é feita superficialmente, quase sem discussão.

Os professores estão lá a convite da Rede Globo para conhecer um pouco do funcionamento do Jornal Nacional e algumas das instalações da empresa no Rio de Janeiro. São nove, de diferentes faculdades e foram convidados por terem dado palestras num curso de telejornalismo promovido pela emissora juntamente com a Escola de Comunicações e Artes da USP. Chegaram ao Rio no meio da manhã e do Santos Dumont uma van os levou ao Jardim Botânico.

A conversa com o apresentador, que é também editor-chefe do jornal, começa um pouco antes da reunião de pauta, ainda de pé numa ante-sala bem suprida de doces, salgados, sucos e café. E sua primeira informação viria a se tornar referência para todas as conversas seguintes. Depois de um simpático bom-dia, Bonner informa sobre uma pesquisa realizada pela Globo que identificou o perfil do telespectador médio do Jornal Nacional. Constatou-se que ele tem muita dificuldade para entender notícias complexas e pouca familiaridade com siglas como BNDES, por exemplo. Na redação, foi apelidado de Homer Simpson. Trata-se do simpático mas obtuso personagem dos Simpsons, uma das séries estadunidenses de maior sucesso na televisão em todo o mundo. Pai da família Simpson, Homer adora ficar no sofá, comendo rosquinhas e bebendo cerveja. É preguiçoso e tem o raciocínio lento.

A explicação inicial seria mais do que necessária. Daí para a frente o nome mais citado pelo editor-chefe do Jornal Nacional é o do senhor Simpson. Essa o Homer não vai entender, diz Bonner, com convicção, antes de rifar uma reportagem que, segundo ele, o telespectador brasileiro médio não compreenderia.

Mal-estar entre alguns professores. Dada a linha condutora dos trabalhos atender ao Homer , passa-se à reunião para discutir a pauta do dia. Na cabeceira, o editor-chefe; nas laterais, alguns jornalistas responsáveis por determinadas editorias e pela produção do jornal; e na tela instalada numa das paredes, imagens das redações de Nova York, Brasília, São Paulo e Belo Horizonte, com os seus representantes. Outras cidades também suprem o JN de notícias (Pequim, Porto Alegre, Roma), mas elas não entram nessa conversa eletrônica. E, num círculo maior, ainda ao redor da mesa, os professores convidados. É a teleconferência diária, acompanhada de perto pelos visitantes.

Todos recebem, por escrito, uma breve descrição dos temas oferecidos pelas praças (cidades onde se produzem reportagens para o jornal) que são analisados pelo editor-chefe. Esse resumo é transmitido logo cedo para o Rio e depois, na reunião, cada editor tenta explicar e defender as ofertas, mas eles não vão muito além do que está no papel. Ninguém contraria o chefe.

A primeira reportagem oferecida pela praça de Nova York trata da venda de óleo para calefação a baixo custo feita por uma empresa de petróleo da Venezuela para famílias pobres do estado de Massachusetts. O resumo da oferta jornalística informa que a empresa venezuelana, que tem 14 mil postos de gasolina nos Estados Unidos, separou 45 milhões de litros de combustível para serem vendidos em parcerias com ONGs locais a preços 40% mais baixos do que os praticados no mercado americano. Uma notícia de impacto social e político.

O editor-chefe do Jornal Nacional apenas pergunta se os jornalistas têm a posição do governo dos Estados Unidos antes de, rapidamente, dizer que considera a notícia imprópria para o jornal. E segue em frente.

Na seqüência, entre uma imitação do presidente Lula e da fala de um argentino, passa a defender com grande empolgação uma matéria oferecida pela praça de Belo Horizonte. Em Contagem, um juiz estava determinando a soltura de presos por falta de condições carcerárias. A argumentação do editor-chefe é sobre o perigo de criminosos voltarem às ruas. Esse juiz é um louco, chega a dizer, indignado. Nenhuma palavra sobre os motivos que levaram o magistrado a tomar essa medida e, muito menos, sobre a situação dos presídios no Brasil. A defesa da matéria é em cima do medo, sentimento que se espalha pelo País e rende preciosos pontos de audiência.

Sobre a greve dos peritos do INSS, que completava um mês matéria oferecida por São Paulo , o comentário gira em torno dos prejuízos causados ao órgão. Quantos segurados já

poderiam ter voltado ao trabalho e, sem perícia, continuam onerando o INSS , ouve-se. E sobre os grevistas? Nada.

De Brasília é oferecida uma reportagem sobre a importância do superávit fiscal para reduzir a dívida pública . Um dos visitantes, o professor Gilson Schwartz, observou como a argumentação da proponente obedecia aos cânones econômicos ortodoxos e ressaltou a falta de visões alternativas no noticiário global.

Encerrada a reunião segue-se um tour pelas áreas técnica e jornalística, com a inevitável parada em torno da bancada onde o editor-chefe senta-se diariamente ao lado da esposa para falar ao Brasil. A visita inclui a passagem diante da tela do computador em que os índices de audiência chegam em tempo real. Líder eterna, a Globo pela manhã é assediada pelo Chaves mexicano, transmitido pelo SBT. Pelo menos é o que dizem os números do Ibope.

E no almoço, antes da sobremesa, chega o espelho do Jornal Nacional daquela noite (no jargão, espelho é a previsão das reportagens a serem transmitidas, relacionadas pela ordem de entrada e com a respectiva duração). Nenhuma grande novidade. A matéria dos presos libertados pelo juiz de Contagem abriria o jornal. E o óleo barato do Chávez venezuelano foi para o limbo.

Diante de saborosas tortas e antes de seguirem para o Projac o centro de produções de novelas, seriados e programas de auditório da Globo em Jacarepaguá os professores continuam ouvindo inúmeras referências ao Homer. A mesa é comprida e em torno dela notam-se alguns olhares constrangidos.⁴³

* Sociólogo e jornalista, professor da Escola de Comunicações e Artes da USP

⁴³ LEAL FILHO, Laurindo Lala. De Bonner para Homer. **Carta Capital**, São Paulo, n., p.6-7, 07 dez. 2005.

Guga poderia virar um assassino?

Dois jovens, quase a mesma idade, poucos meses de diferença, comoveram, na semana passada, o Brasil.

Um deles é branco, 23 anos, ganhou fama com uma raquete de tênis na mão. Outro, negro, 22 anos, ganhou fama com um revólver na mão.

Na segunda-feira, Gustavo Kuerten, o Guga, cercado de fãs, se deixava fotografar em frente à Torre Eiffel, com o troféu que levou no torneio de Roland Garros, que projetou-o para o primeiro lugar do ranking mundial _ e o deixou U\$ 600 mil mais rico.

Naquele mesmo dia, Sandro do Nascimento, cercado de policiais, depois de um atabalhoado sequestro, era jogado num camburão, onde morreu sufocado _ ele queria R\$ 1 mil.

Ambos foram acompanhados, minuto a minuto, em tempo real, seja na quadra de tênis ou no ônibus. Cada qual ficou em seu palco, quase quatro horas, conectados pela TV. Mas o suspense provocado pela raquete de Guga, nas quase 4 horas que precisou para derrotar o adversário, nos ensina sobre o que melhor podemos ser, graças à união da técnica, talento e perseverança.

O suspense de Sandro, também quatro horas no ônibus em que tinha o mundo adversário e uma refém nos braços, nos ensina sobre o que pior podemos ser, graças à união da falta de técnica, despreparo e omissão.

Pelo seu jeito desengaçado, Guga não inspirava confiança quando ganhou pela primeira vez Roland Garros e rompeu a barreira do anonimato.

Sandro nunca inspirou confiança e só rompeu a barreira do anonimato quando sequestrou, matou e foi assassinato - seu único dia de notoriedade foi também seu último dia de vida, ele que escapara da notória chacina da Candelária.

Se, numa hipótese absurda, jogássemos Guga, naquele mesmo ano em que nasceu, no ambiente que levou Sandro para a rua, provavelmente estaria preso ou morto. Guga chegou aonde chegou porque recebeu apoio, estímulo e orientação.

Vimos, pela TV, que, encerrado o jogo, domingo passado, ele quis saber onde estava seu técnico e, estilo menino travesso, subiu as cadeiras para abraçá-lo.

Nas saudações, falou de seus familiares e, num simpático gesto provinciano, mandou pelas câmeras beijos para os parentes.

Sabia que, por trás do troféu, estavam os familiares e o técnico.

Todo grande vencedor tem uma grande dívida com alguém que o ajudou a prosperar. Sandro chegou aonde chegou porque, ao contrário, lhe faltou apoio, estímulo e orientação.

Não teve ajuda da família, da escola ou de instituições públicas. Pior, elas apenas serviram para marginalizá-lo, mantendo-o deseducado e, por consequência, desempregado.

Por trás do corpo asfixiado estava a família desestruturada, devastada pela violência e drogas.

Todo grande derrotado também têm um grande crédito com alguém ou algo que o ajudou a fundar.

Nessa quadra chamada Brasil, Guga e Sandro estavam divididos exatamente pelas linhas que incluem e excluem, que dão ou tiram chances, que fazem prosperar ou regredir.

A quadra que faz derrotados e perdedores.

Se temos mais medo e vergonha do Brasil do que orgulho e confiança é porque nossas linhas divisórias criam mais espaço para gerar Sandros do que Gugas.

Desemprego, subemprego, baixos salários, educação pública ruim, políticas públicas indigentes para recuperar jovens, tratar drogados e assessorar famílias desestruturadas, são os fatores que empurraram o transtornado Sandro para dentro daquele ônibus, no Jardim Botânico.

Os números mostram, com clareza, como o desemprego atinge, mais pesadamente, em particular aqueles com baixa escolaridade.

E também mostram como a renda está caindo especialmente nas regiões metropolitanas.

Deterioração das regiões metropolitanas, baixa escolaridade, desemprego acentuado entre os jovens, são as linhas dessa quadra de exclusão.

Nesse jogo da morte, não há polícia que, de fato, funcione. Nem prisão que abrigue tantos delinquentes.

Vamos seguir produzindo mais chances de Sandros do que Gugas. Somos, enfim, uma nação de perdedores.⁴⁴

⁴⁴ DIMENSTEIN, Gilberto. **Guga poderia virar um assassino?** Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/gilberto/gd180600.htm>>. Acesso em: 04 maio 2010.

Uma História Severina



Ficha técnica:

Direção e Roteiro Débora Diniz e Eliane Brum |

Direção de Produção Fabiana Paranhos | **Edição**

Ramon Navarro | **Finalização** Ramon Abreu |

Direção de Arte Ramon Navarro | **Xilogravuras e**

Cordel J. Borges | **Música-tema** "A Semente da Dor

e Sofrimento", de Mocinha de Passira. **Formato:**

DVD. **Duração:** 23min. **Ano:** 2005.

Sinopse:

Severina é uma mulher que teve a vida alterada pelos ministros do Supremo Tribunal Federal. Ela estava internada em um hospital do Recife com um feto sem cérebro dentro da barriga, em 20 de outubro de 2004. No dia seguinte, começaria o processo de interrupção da gestação. Nesta mesma data, os ministros derrubaram a liminar que permitia que mulheres como Severina antecipssem o parto quando o bebê fosse incompatível com a vida. Severina, mulher pobre do interior de Pernambuco, deixou o hospital com sua barriga e sua tragédia. E começou uma peregrinação por um Brasil que era feito terra estrangeira - o da Justiça para os analfabetos. Neste mundo de papéis indecifráveis, Severina e seu marido Rosivaldo, lavradores de brócolis em terra emprestada, passaram três meses de idas, vindas e desentendidos até conseguirem autorização judicial. Não era o fim. Severina precisou enfrentar então um outro mundo, não menos inóspito: o da Medicina para os pobres. Quando finalmente Severina venceu, por teimosia, vieram as dores de um parto sem sentido, vividas entre choros de bebês com futuro. E o reconhecimento de um filho que era dela, mas que já vinha morto. A história desta mãe severina termina não com o berço, mas em um minúsculo caixão branco.

ANEXO C

Textos de Alunos: Andréa, Rafael, Daisy e Cássia, respectivamente.