



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
III CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO EM PROJETOS PARTICIPANTES DO
PRÊMIO *MESTRES DA EDUCAÇÃO***

**CAJAZEIRAS - PB
2016**

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO EM PROJETOS PARTICIPANTES DO
PRÊMIO *MESTRES DA EDUCAÇÃO***

Monografia apresentada ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

**CAJAZEIRAS - PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

S725c Lima, Marilene Gomes de Sousa

Concepções de linguagem e ensino em projetos participantes do prêmio Mestres da Educação / Marilene Gomes de Sousa Lima. - Cajazeiras, 2016.

89f. : il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2016.

MARILENE GOMES DE SOUSA LIMA

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO EM PROJETOS
PARTICIPANTES DO PRÊMIO *MESTRES DA EDUCAÇÃO*

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA



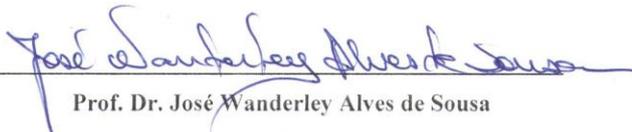
Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

Orientadora



Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos

Examinadora



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

Examinador

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

Suplente

CAJAZEIRAS – PB
2016

Ao Deus eterno

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e entendimento para escrever este trabalho monográfico. Sou grata pela força que me deu para vencer as dificuldades ao longo da minha caminhada.

Aos meus pais João Damião e Ana Maria pelo amor a mim dedicado, pelo cuidado, preocupação e pelo incentivo.

Ao meu esposo, Max de Lima, pela companhia durante a escrita desse trabalho, sobretudo nas madrugadas de estudo. Também agradeço pelas vezes que dedicou tempo para leitura do projeto e do texto monográfico buscando, pacientemente, auxiliar nas correções.

Às minhas irmãs, Francisca Gomes, Selda Gomes e Alessandra Gomes pelo companheirismo e cumplicidade em todas as horas. É muito bom poder contar com o amor e a amizade de vocês.

Agradeço à minha orientadora, a Prof^ª Dr^ª Rose Maria Leite de Oliveira, que aceitou me orientar na produção deste trabalho. Obrigada pelo suporte durante a elaboração do projeto e do trabalho monográfico, bem como pelas correções e sugestões ao longo do processo de escrita. Minha gratidão por vibrar comigo a aprovação no mestrado em Linguística enquanto ainda estava cursando as disciplinas do Curso de Especialização.

Aos professores que ministraram as disciplinas no III Curso de Especialização de Língua Portuguesa na UFCG/CFP, minha gratidão por se fazerem agentes de letramento em minha formação. A cada disciplina cursada percebia o quanto tinha aprendido com vocês. Não foi um aprendizado só de conteúdos, mas também sobre a vida, sobre escutar o ‘outro’, sobre vencer medos e avançar confiante. Obrigada!

Aos amigos e amigas de turma, sou grata pela convivência agradável nos dias de segunda-feira! A companhia de vocês fizeram o caminho ser mais agradável de ser trilhado. Em especial, agradeço às amigas de alma, Jussara Alves e Letícia Gonzaga pela cumplicidade e companhia, bem como pelo empenho em tudo que decidimos fazermos juntas ‘nosso trio’! Como diz Rubem Alves em uma de suas crônicas que fala sobre amizade, “[...] O encontro aconteceu de repente, mas era como se já tivessem sido amigos a vida inteira. A experiência

da amizade parece ter suas raízes fora do tempo, na eternidade. Um amigo é alguém com quem estivemos desde sempre”. Assim é nossa amizade! Parece que somos amigas desde sempre! Obrigada!

Às professoras que aceitaram colaborar com esta pesquisa, disponibilizando seus projetos para que fossem analisados. Sou grata pela atenção com a qual fui recebida pelos gestores das escolas que visitei e coletei dados. Obrigada pela acolhida!

A todos, que de forma direta ou indireta, fizeram parte de minha formação e contribuíram com este trabalho, obrigada!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves (1994, p. 4)

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

Travaglia (2008, p. 21)

RESUMO

Uma questão importante para o ensino de língua materna é a forma como o professor concebe a linguagem, pois isto altera significativamente sua postura no processo de ensino de língua. Os projetos de ensino, enquanto proposta metodológica podem ser um *locus* de observação de concepções de linguagem e ensino. Nesta direção, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções de língua e ensino que emergem nos projetos inscritos no prêmio *Mestres da Educação* (2013-2014-2015) desenvolvidos por professores de Ensino Fundamental e Médio de três escolas estaduais em Sousa/PB. Como objetivos específicos, buscamos analisar se estes projetos promovem efetivamente o letramento escolar, verificar se estes projetos privilegiam o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais, conferir se tais propostas tomam como ponto de partida e de chegada a prática social. Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, descritiva do tipo documental analítica. Os resultados apontam que projetos que adotam uma concepção de linguagem sociointerativa e um ensino produtivo de língua com base no trabalho com os gêneros textuais cumprem a tarefa de promover o letramento, bem como a ausência desta concepção nega aos estudantes o real conhecimento dos usos e funcionamento efetivo da língua.

Palavras-chave: Ensino de língua materna; Concepções de linguagem e ensino; Prêmio *Mestres da Educação*.

ABSTRACT

An important issue for mother tongue teaching is how the teacher conceives language, as this significantly changes its posture in language teaching process. Educational projects, while methodological proposal can be a place of observation and language teaching concepts. In this sense, this research has as main objective to analyze the concepts of language that emerge in the projects that joined in the award *Masters of Education* (2013-2014-2015) developed by teachers of Elementary school, Middle school and High school of three state schools in Sousa / PB. The specific objectives are: to analyze whether these projects effectively promote school literacy, to verify that these projects favor the mother tongue teaching based on genres, to check whether such proposals take as their starting point and arrival social practice. Methodologically, this research is qualitative and quantitative, descriptive of the analytical document type. The results show that projects that adopt a social and interactive conception of language and a productive teaching language based on the work with text genres promote literacy, as well as the absence of this conception denies students the real knowledge of the uses and operation effective language.

Keywords: Mother tongue teaching; Language and teaching Conceptions; Masters of Education Award.

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO	12
CAPÍTULO I	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA... 17	
1.2 IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....27	
1.3. PROJETOS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: BREVES CONSIDERAÇÕES .31	
CAPÍTULO II.....	39
2. CONTEXTO DA PESQUISA	39
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... 39	
2.2 CENÁRIO DO ESTUDO.....39	
2.3 O <i>CORPUS</i> 40	
2.4 CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> 43	
CAPÍTULO III	44
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	44
3.1. <i>LOC</i> E <i>CORPUS</i> : PORMENORIZAÇÃO QUANTITATIVA..... 44	
3.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....49	
3.2.1 Projeto da Escola ‘A’: “A técnica de aulões no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa”.....49	
3.2.2 Projeto da Escola ‘C’: “III mostra literária: representação da mulher no mundo patriarcal”51	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	63
APÊNDICES	88

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO

Os projetos de letramento têm se mostrado importantes para o processo de ensinoaprendizagem no âmbito escolar, uma vez que admitem uma perspectiva cooperativa, através da qual se dá oportunidade de trocas significativas entre os interlocutores envolvidos em tais práticas. A comunidade, a família, por exemplo, podem ser afetadas com a execução de um projeto que vise o letramento.

Projetos que visam o letramento têm algumas particularidades. Uma destas é a concepção de linguagem adotada na prática docente. Hoje, sem dúvida, a mais aceita é a concepção que compreende a linguagem como forma de interação entre seus falantes, bem como forma de agir na sociedade. Outra característica que emerge nestes projetos (decorrente desta forma de conceber a linguagem) é a proposta de utilização dos gêneros textuais orais e escritos com vistas ao desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual.

Leituras feitas sobre o trabalho com projetos em Prado (2008), sobre projetos de letramento em Tinoco (2008, 2009, 2014), acerca do letramento em Kleiman (2007), confirmam ser a escola um importante espaço de letramento, vislumbrando-se, dessa forma, o quanto o trabalho com projetos de letramento é importante, pois propicia mais interação entre educandos e professores, desperta nos alunos o desejo de ser mais participativo e de cooperar com a aula.

Sob esta ótica, o interesse pela proposta de pesquisa que aqui se apresenta surgiu a partir da leitura da tese de Tinoco (2008) intitulada “Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna”. Neste estudo, a autora toma como objeto de investigação os projetos de letramento que tratam de um modelo didático que engloba estudos do letramento, da pedagogia de projetos, bem como da pedagogia crítica. O objetivo principal do estudo de Tinoco (2008) é depreender princípios de ressignificação do ensino da escrita. Os resultados desta pesquisa demonstram que o princípio que estrutura os projetos de letramento realizados pelos professores colaboradores do citado estudo é a “prática social” e em decorrência deste princípio estariam quatro categorias, a saber: a dialogicidade, a situação social e suas pluralidades, a agência social e a pluralidade cultural. Dessa forma, à luz de tal

estudo, os projetos de letramento tornam-se um modelo didático interessante para o ensino de língua materna na escola básica.

Após as leituras feitas de Tinoco (2008) sobre ressignificação da escrita e projetos de letramento como modelo significativo para o ensino de língua materna, bem como em Kleiman (2007) sobre a escola como uma das principais agências de letramento, começamos a desenhar nossa pesquisa. Foi então que, tomando conhecimento da existência do concurso *Metres da Educação*, realizado, anualmente, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Paraíba e sabendo que o mesmo inscrevia projetos, surgiu o desejo de conhecer mais sobre esta iniciativa, bem como saber sobre o que tratam os projetos inscritos. Como o site do referido concurso não abriga os projetos inscritos e selecionados, traçamos os caminhos com fulcro na constituição do *corpus* que tomaríamos para esta pesquisa.

O prêmio *Mestres da Educação*, foco do nosso interesse investigativo, é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação. O concurso recompensa por experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e desenvolvidas por profissionais de educação das escolas públicas estaduais de educação básica. Constituem os objetivos do concurso: Valorizar professores da rede pública estadual da Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem; reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento; incentivar estes professores a desenvolver a cultura da autoavaliação de sua prática pedagógica. Dessa forma, prêmio *Mestres da Educação* contempla, desde 2011, todos os professores efetivos e contratados que tiveram os trabalhos premiados com o valor correspondente a uma remuneração mensal, caracterizando o 14º salário (PARAÍBA, 2015). As Gerências de Educação recebem o edital enviado pela Secretaria Estadual de Educação e, em seguida, encaminham para cada escola. Fica a critério da escola e de cada professor a participação ou não no concurso em foco.

Os projetos devem ser inscritos após a execução, ou seja, os professores começam a desenvolverem seus trabalhos para tal fim no início do ano letivo e vão arquivando dados para um relatório final. Entre as documentações exigidas, além do projeto em si, está o relatório

das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, documentos comprobatórios do professor (diploma de conclusão de cursos de graduação, declaração emitida pela direção comprovando participação nos planejamentos de aula, cópia da lista de frequência dos planejamentos escolar). Caso o professor tenha participado de alguma formação continuada (de 40 ou mais horas) no ano corrente à inscrição no prêmio, esta participação conta na soma de pontos para avaliação do projeto.

No site (ver <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/>) construído para oferecer informações acerca da premiação, há alguns documentos que norteiam o preparo do projeto, a saber: o edital geral para todas as disciplinas, bem como uma espécie de cartilha com dicas para construção do projeto. Abaixo uma imagem mostra a interface do site:



Ilustração 01- Imagem capturada do site <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/>

Levando em consideração as contribuições de Marconi e Lakatos (1990) sobre a importância de problematizar o tema a ser pesquisado, constituímos perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, a saber: que concepções de língua e ensino os projetos inscritos no prêmio *Mestres da Educação da Paraíba* (2013-2014-2015) e desenvolvidos por professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas estaduais de Sousa/PB revelam? Estes projetos, de fato, visam o letramento? Há ênfase, nestes projetos, para o ensino de língua materna com

base nos gêneros textuais? Estes projetos tomam como ponto de partida e de chegada a prática social?

Em seguida, delineamos nosso objetivo geral, a saber: analisar as concepções de língua e ensino que emergem nos projetos inscritos no prêmio *Mestres da Educação da Paraíba* (2013-2014-2015) e executados por professores de Ensino Fundamental e Médio de três escolas estaduais em Sousa/PB. Como objetivos específicos, buscamos analisar se os projetos participantes desta pesquisa promovem o letramento escolar efetivamente, analisar se estes projetos privilegiam o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais, analisar, com base no letramento, por fim, se tomam como ponto de partida e de chegada a prática social.

Assim, a relevância deste trabalho pode ser considerada de irrefutável indispensabilidade, uma vez que ainda não há registros/dados de pesquisas que visem uma análise das concepções de língua emergentes nos projetos escritos e desenvolvidos por professores de língua materna da rede estadual de ensino da cidade de Sousa/PB no prêmio *Mestres da Educação*.

Metodologicamente, esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, descritiva do tipo documental analítica. O município escolhido para esta pesquisa foi Sousa/PB. A referida cidade é sede da 10ª Gerência, a qual abarca 17 escolas Estaduais (13 escolas na zona urbana e 4 escolas na zona do campo) que funcionam regularmente. Constituíram o *corpus* de análise deste estudo, dez projetos, referentes aos anos 2013, 2014 e 2015, que participaram do prêmio *Mestres da Educação* oferecido pelo governo do Estado, escritos e desenvolvidos por professores de língua portuguesa de três escolas Estaduais situadas na zona urbana. Evidenciamos que o critério adotado para escolha das escolas foi sorteio.

Para lograr êxito na análise dos projetos, interpretamos os dados à luz de Tinoco (2008, 2009, 2014), Travaglia (2008), Marcuschi (2008), Kleiman (2007), entre outros autores pertinentes para nossa discussão.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado Fundamentação teórica, apresentamos o aporte teórico da investigação. No ponto 1.1 discorremos sobre as concepções de linguagem apresentadas à luz dos estudiosos Geraldini (2006), Travaglia (2008) e Marcuschi (2008) e no que estas concepções podem interferir no trato com o ensino de língua materna na escola apresentados por Travaglia (2008) e Halliday (1974). No ponto 1.2 trouxemos à baila a

discussão da importância de se realizar um trabalho de ensino de língua materna com base nos gêneros textuais. Para tanto, resgatamos a noção macro de gêneros do discurso instituída pelo filósofo russo Mikail Bakhtin, a noção de gêneros textuais discutida por Marcuschi (2008) e pelos estudiosos Schneuwly e Dolz, (2004), bem como a atenção que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa dão para o trabalho com gêneros textuais (orais e escritos) em sala de aula, entre outros autores. Por fim, o último subtópico versou sobre uma metodologia que é considerada como produtiva para o processo de ensino de língua portuguesa, a saber, os projetos de ensino.

O segundo capítulo apresenta a abordagem metodológica utilizada para este trabalho monográfico. Nesta seção, pormenorizamos nosso *locus e* a forma como se deu nossa coleta de dados. Além disso, trazemos um quadro com detalhamento do *corpus* para melhor visualização, bem como as categorias de análise sob as quais os dados foram analisados.

O capítulo três está reservado para a análise dos dados. *A prima facie*, trouxemos gráficos com alguns dados quantitativos do *corpus* e um quadro com breve apreciação da constatação das categorias de análise em todos os projetos coletados e em seguida uma análise qualitativa de dois projetos.

Por fim, as últimas considerações, as referências que contribuíram com a pesquisa, os anexos e os apêndices com o modelo de anuência utilizado na coleta de dados.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao longo do tempo, a língua/linguagem foi concebida de diferentes formas e estudada sob diferentes enfoques. Para Geraldi (2006), faz-se necessário considerar que toda atividade realizada em sala de aula traz em seu bojo opções políticas que abarcam uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Neste ponto, discutimos as concepções de linguagem apresentadas na literatura e no que estas concepções podem interferir no trato com o ensino de língua materna na escola.

Segundo Travaglia (2008) há três concepções sobre a linguagem. A primeira versa a linguagem como sendo a expressão do pensamento. Dentro desta noção, se uma pessoa não se expressa bem quando fala é porque tal pessoa não pensa. Assim, toda expressão nasce primeiro no interior da mente e exteriorizar este pensamento é pura tradução. Para os que adotam esta concepção, o fato de enunciar é monológico, individual, e sendo assim não se deixa afetar pelo outro, muito menos pelo contexto o qual ocorre a enunciação.

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional* (TRAVAGLIA, 2008, p. 21-22).

Pensar a linguagem como sendo expressão do pensamento implica numa prática docente que visa tão somente compartilhar regras gramaticais, uma vez que, acredita-se que o fato de conhecer e apropriar-se bem das regras da língua torna o educando capaz de formular bem o pensamento interior e externar o pensamento de maneira satisfatória. Esta concepção está ligada ao ensino tradicional de língua materna na qual há um privilégio do certo em detrimento do que é considerado “errado” na língua.

Quanto ao tratamento com a escrita, Koch e Elias (2015) afirmam que para esta primeira concepção de linguagem, quanto mais os alunos resolvessem exercícios que contemplassem o uso das regras gramaticais e assim absorvessem o sistema e suas regras mais seriam capazes de transferir este conhecimento para a produção de textos. Tanto para o escritor como para o leitor bastava que tivesse conhecimento do código para que a mensagem

escrita fosse compreendida. Assim, não havia espaço para inferir sobre informações implícitas no texto escrito. O foco, nesta concepção, está na língua, que é vista como um sistema a ser aprendido para o bem falar e escrever.

De acordo com Travaglia (2008), a segunda concepção enxerga a linguagem como instrumento de comunicação. Destarte, a língua é tomada como um sistema de signos que, combinados a partir de regras, transmitem uma mensagem de um emissor para um receptor.

Para Marcuschi (2008), vista dessa forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas:

Nesse caso é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. Esta perspectiva foi inaugurada no século XIV, tendo-se consolidado com Saussure e Chomsky; não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos (MARCUSCHI, 2008, p 59).

Assim sendo, não há um cuidado em considerar, nesta forma de se ver a língua, o contexto social no qual o sujeito está inserido como fator determinante de sua produção linguística. Em suma, “afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22).

Em linhas gerais, os estudos imbricados nesta concepção não vão além da unidade frasal, nem se preocupam sobre o uso real da língua em situações reais de comunicação. “Na maioria dos casos, trabalham-se aqui as unidades isoladamente, fora de qualquer contexto” (MARCUSCHI, 2008, p 59-60). O professor que adota esta concepção preocupa-se como ensinar os vários níveis que formam o código, a saber, os níveis estruturais do tipo fonológico, morfológico, sintático, semântico de forma isolada (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Marcuschi (2008), era tendência dos estruturalistas estudar a língua como um código, ou seja, analisando apenas as propriedades imanentes. Modelo adotado pelos linguistas do século XX e até recentemente, alguns estudiosos e professores de língua materna têm tomado como objeto de estudo e ensino, respectivamente, a língua enquanto sua estrutura, observando apenas seu aspecto fonológico, morfológico, sintático e semântico. Agindo dessa forma, não tratam a língua em seu real funcionamento, uma vez que esta é, em essência, viva e materializada.

Contudo, segundo Marcurschi (2008), o fato de estudar a língua a partir de suas condições de produção e recepção, assim como fizeram/fazem os estudiosos da área do texto,

do discurso e da conversação viabilizou uma nova direção na tendência estrutural tomada como “oficial”, posto que, na visão daqueles que tomam o código para analisar, não havia lugar para algumas preocupações:

[...] não tinham condição de se fazer indagações relevantes sobre uma série de aspectos, por exemplo, a relação entre a língua falada e a língua escrita. Nem podiam indagar-se sobre os usos sociais da língua. A centração do estudo no código não podia enfrentar a variação e a produção de sentido em qualquer aspecto que se manifestasse, seja nas formas linguísticas ou na significação (MARCUSCHI, 2008, p. 63).

Geraldi (2006) afirma que em alguns livros didáticos, esta concepção se deixa transparecer em suas introduções, nos títulos e subtítulos dos capítulos, incluindo no material de apoio ao professor que visa auxiliar no trabalho docente.

Segundo Koch e Elias (2015), nesta concepção, a escrita é entendida como representação escrita do pensamento. O sujeito que escreve age individualmente, sendo dono e controlador de seus desejos e atos. Assim, o texto é concebido apenas como um produto lógico do pensamento do sujeito que escreve. Dessa forma, não se consideram as experiências e conhecimentos prévios do usuário da língua, muito menos a interação que perpassa o processo. Nesta concepção, o foco da escrita é o escritor, despido de sua história, suas experiências e deixa de fora o “outro”, aquele que, pois, ocuparia o espaço de leitor.

Por fim, a terceira concepção vê a linguagem como forma de interação. “Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir ou exteriorizar seu pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23).

Por meio da interação verbal, atuamos nas diversas situações comunicativas, provocamos sentidos, argumentamos e compartilhamos desejos com nossos pares. É nesta troca interativa com o outro que nos constituímos enquanto sujeitos de linguagem.

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-se seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Nesta última concepção, o sistema da língua não é desprezado. Antes tem seu lugar garantido no processo de ensinoaprendizagem de língua materna, contudo, este aspecto não é primazia para seu ensino. Aqui, os interlocutores são dialógicos e agem por meio da linguagem sob diversas situações comunicativas. Não agem de forma individual e

desvinculada de um contexto sociohistórico, antes situado. Por conseguinte, “Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23).

Marcuschi (2008) acrescenta o aspecto cognitivo a esta concepção. Afirma que, além de língua ser uma atividade sociohistórica e sociointerativa, ela é também uma atividade cognitiva. Há de se admitir o fenômeno cognitivo. No entanto, o autor sugere que “deve-se manter a postura apresentada pela hipótese sociocognitivista. Uma vez que esta linha leva em consideração que a cognição “não se confina na imanência do cérebro nem propõe a língua como um fenômeno biológico (restrito às sinapses cerebrais)” (MARCUSCHI, 2008 p. 60).

Ao tomar a língua como sociointerativa, não se descarta seu lado enquanto sistema simbólico e ordenado. A gramática tem seu lugar reservado e sua importância, contudo não é um fim em si mesma, pois a língua nesta concepção abarca toda a atividade sociointerativa, sendo esta historicamente situada pois “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Brito (2007) corrobora com tal postura para o ensino de língua materna quando afirma que:

[...] o domínio dos recursos da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso. Por isso, a educação linguística não pode ser um desfiar de regras de como falar bem, nem a desautorização do saber linguístico do educando. Seu objetivo deve ser a criação de situações em que os educandos possam, partir do que sabem e de seus vínculos sociais, desenvolver habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas à leitura e de escrita e às situações de uso de fala orientada pela escrita (BRITO, 2007, p. 77).

Dessa forma, em sentido mais amplo, é o diálogo que caracteriza a linguagem nesta terceira perspectiva. Numa visão bakhtiniana, “o diálogo é, num sentido estrito, não uma forma composicional, mas sim um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 61).

Travaglia (2008) afirma que essa terceira concepção é representada pela Linguística da Enunciação. “Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23) (grifos do autor).

A escrita, nesta concepção de linguagem, mantém seu foco na interação. Assim, a tarefa de escrever textos exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Quem escreve, escreve algo para um interlocutor que será seu leitor e que ativará conhecimentos no momento da leitura. A relação escritor-leitor é dialógica, pois ambos são considerados como atores/construtores, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. Não centra a preocupação apenas no código da língua, nem apenas no escritor do texto com suas intenções, mas sim na interação (KOCH; ELIAS, 2015).

Nessa direção, o professor de língua materna que assume para seus modos de atuar, em sala de aula, esta terceira concepção de linguagem não se preocupará em repassar para seus alunos apenas regras gramaticais. Ou seja, conforme aponta Geraldi (2006), o professor não se prenderá, por exemplo, em ensinar classificação de tipos de frases como sugere alguns manuais didáticos e gramáticas escolares, uma vez que torna-se insuficiente levando em consideração que é pertinente estudar as relações que os interlocutores vão construindo no decorrer da interação.

É baseado nesta terceira concepção de linguagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa sugerem que se efetivem as aulas de língua materna na escola, pois defende a ideia de que “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Quanto à língua, os PCN concebem como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1997, p. 24). Vista dessa forma, a língua não se dissocia da ideia de ser um sistema, porém não se trata de um objeto apenas imanente. Assim, o ensino de língua nesta perspectiva, não está centrado na palavra pela palavra, mas também nos seus significados culturais e na forma como as pessoas entendem e interpretam o mundo e sua realidade.

Quanto ao modo de se ensinar uma determinada língua, Halliday (1974), Travaglia (2009), entre outros, apresentam que há três tipos de ensino, a saber: o prescritivo, descritivo e produtivo.

Segundo Travaglia (2009), o cerne do ensino prescritivo é fazer com que a atividade linguística considerada “errada” seja substituída pelo padrão correto e aceitável. Trata-se do

ensino que objetiva levar o aluno a dominar a norma culta e está diretamente ligada à primeira concepção de linguagem.

Halliday (1974) afirma que este tipo de ensino toma como postura o selecionar de padrões linguísticos, geralmente usados pelas camadas de prestígio da sociedade, ou seja, mais influentes, e tomar tais padrões como modelo de ensino. É ao mesmo tempo prescritivo e proscrito, pois a cada ‘faça dessa forma’ implica um ‘não faça dessa outra forma’. Outro detalhe informado pelo autor é que há dois danos causados pelo ensino exclusivo da prescrição: um deles seria tornar-se proscrito, ou seja, focalizando aquilo que não deve ser dito/escrito na língua e o outro seria o fato deste tipo de ensino ocupar o centro do ensino de língua materna. Vejamos:

Se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena fração do tempo total do ensino da língua materna, estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem. Isto não somente cria nos alunos uma incompreensão da natureza da língua, que impedirá neles o uso e a apreciação da língua materna, mas tornará para eles muito mais difícil aprender algum dia uma língua estrangeira (HALLIDAY, 1974, p. 264).

Na citação acima, notamos que não sai de cena o ensino prescritivo. Porém, é preciso que o tempo em sala de aula não seja dedicado apenas a este tipo de ensino, pois ao dedicar-se a prescrever aquilo que, neste tipo de ensino, é considerado como “padrão linguístico”, o professor não proporciona aos alunos momentos em sala de aula nos quais seja possível entender o funcionamento de sua língua, bem como qual papel que esta língua desempenha nas situações reais de comunicação.

O segundo tipo de ensino é o descritivo. Travaglia (2009) diz que neste modo de ensino objetiva-se ensinar como a linguagem funciona e como determinada língua funciona. Trata de habilidades linguísticas já adquiridas sem se preocupar em alterá-las, privilegiando outras variedades linguísticas e não só a norma padrão. Dessa forma, busca estudar a língua em termos de sua estrutura e funcionamento, sua forma e função, bem como ensinar aos alunos a pensar, raciocinar, analisar sistematicamente fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

Refletindo sobre o ensino prescritivo e descritivo, trazemos para nossa discussão a voz de Antunes (2009). A autora diz que o ensino baseado apenas na transmissão de conhecimentos gramaticais favorece, entre alguns pontos, a redução da atuação do professor, transformando seu trabalho em apenas uma passagem de conteúdos que serão cobrados

posteriormente, privilegia a informação e tira de foco a formação integral da pessoa, bem como favorece a supremacia de um dizer, sem a necessária correspondência como ser.

O terceiro tipo de ensino é o produtivo. Segundo Halliday (1974), este tipo de ensino não visa alterar os padrões linguísticos dos sujeitos adquiridos ao longo de sua aquisição como de certo faz o ensino prescritivo, mas sim aumentar estes recursos para que os alunos possam ter uma gama de opções e para que saiba fazer uso adequado disso nas diversas situações comunicativas.

Para o autor acima mencionado, dentro do ensino produtivo há de se encontrar traços do ensino descritivo. Se a tarefa do professor de língua materna é ensinar as variedades da língua e seus usos adequados, ele apresentará parte disso de forma descritiva. Tal atividade não será para dizer se tal variedade está correta e tal variedade está errada, mas sim apresentar ao aluno a forma adequada para atingir determinado propósito, seja de forma oral ou escrita.

Segundo Travaglia (2009), o ensino produtivo é sem dúvida o mais adequado, uma vez que busca desenvolver nos alunos a competência comunicativa para que possam atingir seus objetivos.

Ao estimular o senso crítico do aluno através de atividades que suscitam análise e reflexão sobre o real funcionamento da língua, o ensino de língua terá sentido se obedecer a critérios diversos. Entre estes, destacamos alguns sugeridos por Antunes (2009):

- Fomentando a conscientização do *grande significado da linguagem* para a construção dos sentidos de todas as coisas;
- Centrando-se na exploração dos *usos da língua* – em todos: nos usos informais e nos usos formais, de diferentes gêneros, de diferentes dialetos- de modo que o aluno possa partilhar do mundo da produção, da circulação e da análise da cultura, com destaque, é claro, da arte literária;
- Incentivando *toda forma de interação* – oral ou escrita- como recurso de atuação competente do sujeito nas comunidades (família, trabalho, escola, lazer) em que está inserido;
- Fomentando a prática da *observação*, da *análise*, do *questionamento*, da *reflexão crítica*, com a convicção de que conhecer é um processo em constante desenvolvimento e de que não existe um saber pronto, acabado, inalterado;

Quadro 01: Ensino de línguas para promoção da formação cidadã, segundo Antunes (2009, p.43)

Concordamos com Antunes (2009), pois um ensino de língua que não aponte para uma formação de cidadãos conscientes e crítico-reflexivos deve sair de cena em favor de um ensino que vise a formação integral de sujeitos. O professor que toma para si uma posição teórico-metodológica que parte de uma concepção de língua enquanto espaço de interação e

constituição de sujeitos, de um modelo de ensino de língua produtivo, estará contribuindo com o seu papel de agente de letramento.

Ainda sobre os três tipos de ensino, Halliday (1974) diz que “evidentemente, não são mutuamente exclusivos, podendo todos ter seu lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam, razoavelmente equilibrados e compreendidos seus diferentes propósitos” (HALLIDAY, 1974, p. 260). Aqui abrimos espaço para uma pequena reflexão. Conforme o autor evidenciou, há espaço para os três tipos de ensino de língua em sala de aula, contudo, é necessário haver um equilíbrio entre os três nas atividades propostas e não um desequilíbrio que é possível notar se começarmos a observar algumas práticas docentes. Vejamos uma situação que exemplifique este desequilíbrio: o professor que, numa aula isolada, pede aos seus alunos para resolverem exercícios de localização e categorização de sujeito e predicado logo após uma explicação do assunto e, em outra aula isolada pede que os alunos escrevam uma carta para o diretor da escola solicitando um transporte para levá-los em um passeio no dia dos estudantes. Ora, neste exemplo, podemos perceber que o mesmo professor adotou posturas diferentes. Na primeira situação, notamos a prática tradicional de língua materna, já na segunda, notamos uma prática produtiva de ensino, na qual a escrita surge de uma necessidade real e é realizada de forma coletiva. Assim, é notável que o professor não estabeleceu o equilíbrio entre os tipos de ensino dentro da mesma atividade. Refletimos que ao evidenciar que é possível realizar um ensino de língua materna equilibrando aspectos dos três tipos de ensino de língua não quer dizer um dia trabalhar gramática e no outro uma produção de texto com base na prática social dos usos da escrita, mas, sim, planejar atividades nas quais o ensino produtivo seja evidenciado, e que a análise linguística seja contemplada, por exemplo.

Segundo Geraldi (2006), para além de mudanças nos métodos e técnicas usadas nas aulas de língua materna, uma concepção de linguagem, uma vez adotada não provoca apenas mudanças na metodologia de ensino como também nos conteúdos a serem lecionados.

Novos paradigmas metodológicos para o ensino de língua portuguesa requerem mudanças na concepção de linguagem, bem como a necessidade de constante formação por parte do professor. No processo de ensino de língua portuguesa, faz-se necessário ao professor não se ver como um produto acabado. Antes deve se ver em constante formação e estar atento às mudanças que acontecem no modo de se estudar o objeto da linguística. Conforme discute Geraldi (2003):

O que é preciso ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1º grau, é que mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência (GERALDI, 2003, p. 84).

O conhecimento produzido na/pela academia não deve ser desvalorizado pelo professor da educação básica. O fato de o autor supracitado ter escolhido para seu texto um público alvo, a saber, quando especifica [...] *especialmente para o professor de língua portuguesa da escola de 1º grau* não exclui os professores dos outros níveis de ensino. Contudo, entendemos que a preocupação com a qual Geraldi (op.cit) trata os alunos de 1º grau está vinculada aquilo que conhecemos como formação de base. Ao aluno que for apresentada uma concepção de linguagem baseada na interação e nas práticas sociais reais dificilmente perderá esta essência, pois, uma vez enraizada poderá inclusive, tal aluno, questionar, caso encontre no curso de sua vida escolar um professor que se posicione, em sala de aula, baseado em uma concepção de linguagem como a primeira e segunda concepção discutida neste trabalho. Daí a preocupação com os professores de 1º grau, hoje chamado de Ensino Fundamental.

Entendemos que mesmo com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e tantos outros documentos oficiais que abordam como se ter um ensino produtivo de língua materna, ainda assim há relatos de ensino que não tomam como norte uma perspectiva de língua como atividade sociointerativa situada.

Segundo Cavalcante & Marcuschi (2005), embora o advento dos PCN, mais especificamente os de língua portuguesa, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que vem trabalhando na mudança do material didático, as formações inicial e continuada dos docentes busquem dar diretrizes para o ensino de língua materna, sabe-se que não são suficientes, para que se efetive um ensino de língua diferenciado do tradicional, uma vez que os materiais se apresentam de forma breve, necessitando, assim, de aprofundamento.

Segundo Geraldi (1996), tanto em decorrência de uma concepção de linguagem baseada no princípio que defende a interação como *locus* privilegiado para constituição de sujeitos de linguagem, quanto pelo fato da divulgação de tal conhecimento, seria pensar de forma otimista e ingênua ao acreditar que o ensino de língua portuguesa foi

consideravelmente alterado. Muito embora algumas mudanças tenham acontecido, cremos que há muito a fazer e refletir.

Nesta perspectiva, ressaltamos algumas reflexões para o ensino de língua materna. Desta feita, faz-se mister elencar que o ensino de língua materna deve ter como objetivo basilar a formação de cidadãos críticos. Este objetivo só será atingido quando cada professor, responsável por ministrar aulas de uma língua, reconhece-se como um agente de letramento que está na escola não para cumprir de forma autoritária o calendário letivo e ‘repassar’ todos os conteúdos propostos no programa anual, mas, sim, para proporcionar aos alunos experiências concretas do uso e funcionamento da língua. Dessa forma:

Torna-se necessário a construção de uma escola que forma crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, incluída a escola, uma cidadania consciente, crítica e militante. Isto exige uma prática educativa participativa, dialógica e democrática, que se supere a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas e, em especial, na escola. Nesse sentido, todas as atividades escolares devem promover a construção conjunta, na qual a apropriação pessoal e coletiva da palavra constituam elementos fundamentais (CANDAU, V. M. *ET AL*, 1995, p. 15).

Nesse sentido, o professor que assume este papel de agente de letramento para sua atuação docente se preocupará mais com relação às práticas sociais que seus alunos aprenderão, com base na experiência oportunizada no âmbito escolar, do que se eles aprenderam somente o que é um sujeito indeterminado ou um objeto pleonástico. Não que estes conhecimentos não tenham sua importância dentro da aula de língua materna, contudo, apenas conhecimento sobre o sistema da língua jamais tornarão os alunos críticos e reflexivos.

De nada adianta ensinar apenas a metalinguagem! Os alunos pouco se interessam pelo conteúdo ministrado nas aulas de língua portuguesa em que o ensino acontece deixando traços da adoção de um tradicionalismo que se desliga das práticas legítimas dos usos da língua. Muito menos se sentirão convidados a escrever textos e o farão de forma satisfatória, pois se não lhe são dadas as condições de produção para a escrita de um texto, o aluno tomará o professor como seu único leitor e como aquele que buscará corrigir no seu texto os desvios da norma padrão de escrita. Assim, o interesse por escrever um texto diminuirá tendo em vista que todos os textos solicitados pelo professor haverá sempre o mesmo interlocutor, e que as atividades de escrita exigidas na escola servem apenas para cumprir requisito de obtenção de notas. Conforme Antunes (2009), faz-se necessário que o professor ajude o aluno a descobrir que a linguagem é dotada de dialogicidade e sendo assim, somente existe na interação. A autora continua asseverando que em toda atividade de linguagem deve ficar claro quem é o

interlocutor, pois “redações escritas “para ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só pode resultar no desinteresse” (ANTUNES, 2009, p. 89). Nesse sentido, o professor de língua materna deve planejar atividades que possibilitem uma experiência concreta, bem como uma reflexão sobre a língua. Ao professor de língua materna compete a tarefa de tornar o espaço escolar em uma verdadeira agência de letramento que prepara os alunos para atuarem em diferentes espaços para além da escola.

Por fim, faz-se necessário compreender que é na experiência social concreta que André e Mediano (2012) dizem que o ensino deve estar calcado. Trazendo para o ensino de língua materna, esta experiência social concreta parece estar ligada a um fazer docente atrelado a um ensino produtivo de língua, no qual professores e alunos ressignificam formas de atuação e aprendizagem, respectivamente.

1.2 IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Muito se tem discutido nos últimos anos sobre a importância dos gêneros textuais/discursivos¹ para o ensino produtivo de língua portuguesa. Segundo Marcuschi (2010), o trabalho com gêneros textuais proporciona o contato e o aprendizado da língua em seus múltiplos e legítimos usos. É certo que nada do que fazemos linguisticamente na forma oral ou escrita esteja fora de ser realizado em algum gênero textual.

Como objeto de estudo, os gêneros discursivos/textuais foram pesquisados por muitos estudiosos. Bakhtin (2011) diz que os vários campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. De forma macro, foi ele o primeiro a usar a palavra “gêneros linguísticos” para designar as diversas formas de enunciados orais ou escritos. O autor denominou, assim, os gêneros do discurso como sendo formas relativamente estáveis uma vez que cada campo de utilização da língua é responsável pelo modo de elaboração do gênero discursivo. Sendo assim, os gêneros discursivos, na visão bakhtiniana, apresentam riqueza e diversidade porque são inesgotáveis as formas de atividade humana. Para Bakhtin (2011):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

¹ Embora tenhamos adotado a terminologia ‘gêneros textuais’ na perspectiva da Linguística do texto achamos interessante destacar as contribuições de Bakhtin (2011) sobre os gêneros discursivos.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O autor supracitado também destacou que os gêneros discursivos podem ser classificados em gêneros discursivos *primários* e gêneros discursivos *secundários*. Dentre os gêneros primários estão aqueles que circulam de forma mais livre, tais como as réplicas de diálogo, os relatos do dia a dia, as formas rotineiras que são usadas nas saudações, etc. Já os secundários são concebidos como mais complexos por circularem nas esferas sociais que se configuram como relativamente mais desenvolvidas e complexas. São exemplos de gêneros secundários as pesquisas científicas, gêneros publicitários, textos jornalísticos, etc.

Bakhtin (2011) diz que nossos enunciados, sejam eles orais ou escritos, são organizados e proferidos através dos gêneros do discurso e sem a existência deles nossa comunicação seria impossível.

Neste sentido, perguntamos: como e onde aprendemos os gêneros do discurso? De acordo com Bakhtin (2011), na prática, empregamos estas formas relativamente estáveis de maneira segura e hábil e, em termos teóricos, podemos desconhecer a existência de tal forma. Moldamos nossos enunciados de acordo com nossos objetivos, nossos interlocutores e a esfera social de forma natural. A forma que aprendemos a usar os gêneros do discurso é semelhante à forma como adquirimos a língua materna.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmo reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011. p. 282-283).

Já de acordo com Scheneuwly (2004), num conceito de base, pode-se dizer que os gêneros textuais se configuram como instrumentos que mediam as ações humanas. Estes instrumentos são considerados legados culturais e são usados pelos falantes para que se efetivem as trocas interativas. Dessa forma, na perspectiva do interacionismo social, estas atividades linguísticas são concebidas como tripolar, ou seja, “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHENEUWLY, 2004, p. 21).

Segundo o autor supracitado, nos processos de interação, entre um sujeito e a ação ou objeto que se deseja atingir estão os instrumentos, que por sua vez são socialmente elaborados. Evidencia-se que da mesma forma que um instrumento molda a forma de agir sobre determinada situação, também a situação é representada por determinado instrumento.

Conforme Antunes (2009), os gêneros de texto (termo que a autora usa para se referir aos gêneros textuais) abrangem outros elementos além dos aspectos linguísticos, pois estes são determinados pelas práticas sociais que se efetivam nas interações. Assim, conhecer os gêneros orais e escritos que circulam na sociedade faz parte de nosso acervo cultural.

Para Antunes (2009, p. 54), o conceito de gênero retoma um pressuposto básico da textualidade: “o de que a língua usada nos textos - dentro de um grupo social- constitui uma forma de comportamento social”, pois as ações realizadas por sujeitos de linguagens são sujeitas a modelos que agregam elementos lexicais e gramaticais típicos, regulares de acordo com a estrutura composicional.

Agimos na sociedade através dos mais diversos gêneros textuais orais ou escritos. É através deles que partilhamos o que desejamos com nossos pares nas mais variadas esferas discursivas. Não podemos nos movimentar sem que haja como mediador o instrumento determinado para uma determinada ação comunicativa. Os gêneros norteiam as nossas ações de linguagem e vice-versa, bem como se materializam em forma de textos que circulam na sociedade.

Se as práticas sociais se dão por meio dos gêneros textuais e, segundo Bakhtin (1979 *apud* Marcuschi, 2008), os gêneros são apreendidos ao longo de nossas vidas como membros de alguma comunidade, então o trabalho com gêneros textuais é importante para o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Entretanto, nem sempre o trabalho com o gênero textual se concretiza em sala de aula. Há materiais didáticos e professores que ainda apresentam textos para o ensino de língua materna de forma ineficaz. Esta forma de exposição e tratamento do texto se dão sem que haja um trabalho adequado aos gêneros textuais.

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o

que os distingue uns do outros, isto é, as suas características (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2007, P. 30).

Ora, o texto, segundo Beaugrande (1997:10 apud SANTOS; MENDOÇA e CAVALCANTE, 2006), é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Numa perspectiva sociointerativa, o texto se configura como processo interlocutivo, o qual requer que falantes/escritores produzam seus textos conjuntamente aos seus interlocutores, pensando para quem escreve, pois, tanto o fato de escrever quanto o fato de receber um texto é uma atividade de co-construção de sentidos, uma vez que o interlocutor pretende se fazer compreendido e compreender dentro dos processos de interação verbal (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2007).

Segundo as autoras, os textos não são entidades abstratas sem uma identidade, pois:

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por exemplo, não seria apropriado usar o gênero poema para informar o grande público sobre um acidente na estrada; nesse caso, as notícias e reportagens seriam os gêneros mais pertinentes para cumprir a função de fazer chegar às massas tal tipo de informação. Embora os poemas até possam informar, este não é o seu propósito básico (SANTOS, MENDOÇA E CAVALCANTE, 2007, P. 29).

As autoras ainda afirmam que “dentro de uma certa situação comunicativa, um texto se presentifica como gênero com uma forma reconhecível socialmente e uma função comunicativa também reconhecível na sociedade” (SANTOS, MENDOÇA E CAVALCANTE, 2007, P. 29).

Conforme Marcuschi (2010), os PCN sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros orais ou escritos, pois os textos se manifestam sempre nos gêneros textuais. Assim, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais proporciona melhor produção e compreensão destes.

É preciso esclarecer que tomar o texto como objeto de ensino de língua materna é ir além de simplesmente levar os alunos a compreender a temática por ele abordada, é buscar refletir sobre as características referentes ao gênero textual no qual um determinado texto se organiza, levando em consideração não apenas os elementos da textualidade, mas também os aspectos relacionados a funcionalidade do gênero nas mais diversas esferas discursivas. Muitas vezes “trabalha-se com aspectos internos ao texto, que não são relacionados às

condições de funcionamento desse texto em sociedade, como representante de certo gênero” (SANTOS, MENDOÇA E CAVALCANTE, 2007, P. 39).

Concordamos com Marcuschi (2008) ao dizer que quando se decide ensinar as pessoas a lidarem com textos diversos não se está apenas ensinando usos linguísticos, uma vez que numa perspectiva sociointerativa, o trabalho com textos proporciona o aprendizado de operações discursivas tendo os gêneros como formas de ação linguística.

Brito também sustenta a ideia de que o trabalho com gêneros textuais seja produtivo para o ensino de língua materna, pois os gêneros estão presentes nas ações linguísticas que perpassam o processo de ensino:

As ações de linguagem se manifestam a cada passo do processo pedagógico: no registro das atividades, na produção de relatórios de leitura e de atividade, na consulta, pesquisa e estudos de textos, documentos, nos debates organizados em função dos estudos, nos relatos de experiência e redação de história de vida. Nesses momentos, o educando aprende a tomar notas, fazer esquemas, roteiros, quadros e fichas, redigir documentos. É nesse processo que vai conhecendo as características dos gêneros, sua finalidade e modos de circulação (BRITO, 2007, p. 67).

A escola, segundo Ângela Kleiman, é por excelência um espaço de letramento, um lugar onde os educandos podem aprender e experienciar as mais diversas formas de atuação com usos da escrita. Assim, realizar um trabalho de ensino produtivo tendo os gêneros textuais como centro do ensino-aprendizagem de língua materna é defender, recriar e sustentar uma escola que prepara seus alunos para saberem agir nos mais diversos domínios discursivos.

Ensinar língua portuguesa utilizando-se dos gêneros textuais é uma oportunidade, para o alunado, de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Os professores devem aproveitar a sala de aula para trabalhar os gêneros na perspectiva de análise e produção de eventos linguísticos dos mais diversos. Além do mais, é importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais também insistem nesse ponto de trabalho.

1.3. PROJETOS NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Segundo Prado (2005) vem sendo discutidas no cenário educacional a importância de se trabalhar com projetos na escola.

Mas de onde veio esta ideia de se trabalhar com projetos no âmbito escolar? Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados na segunda metade da década de 1990 propõem uma prática docente oposta ao tradicionalismo do ensino conteudístico que se desvincula do que é social. Salienta-se que em virtude deste fato, comentar sobre projetos se tornou trivial no contexto escolar.

No entanto, segundo as autoras supracitadas, os PCN não trouxeram uma inovação para o ensino ao sugerir o trabalho com conteúdos agrupados em eixos temáticos de forma interdisciplinar, pois ao mergulhar nestes documentos, é possível ver que beberam de diversas fontes do cenário nacional e internacional.

Estes princípios sob os quais os PCN foram criados tratam de discutir e apoiar uma proposta de ensino na qual os sujeitos envolvidos serão vistos como sujeitos ativos e não passivos no processo de ensinoaprendizagem, bem como propostas de um ensino não fechado em blocos de disciplinas, mas interligadas, com vistas a fazer conexão com a realidade dos educandos.

A despeito de os professores já conhecerem e trabalharem, muitas vezes, com projetos, muitas dúvidas ainda reincide no que diz respeito ao assunto: entre estas, a dúvida de como se trabalhar e incorporar projetos à escola, como se configuram como método? Como se configuram como práticas de letramento? Para responder a tais questionamentos, Oliveira *et al.* (2014) trazem um levantamento sócio-histórico minucioso sobre a construção da ideia do objeto (projetos) resgatando alguns estudiosos que pesquisaram sobre o assunto. Como nosso foco neste trabalho é apresentar de forma ampla algumas das metodologias propostas para o ensino de língua materna, não tocaremos em pontos sócio-históricos². Ressaltamos alguns atributos e benefícios de se trabalhar com projetos na escola, enfocando o trabalho com projetos de letramento.

Segundo Nogueira (2008), a palavra projeto é advinda do latim *projectu* e significa lançado para adiante. No dicionário de Aurélio (2004), encontramos que “Projeto: *sm.* 1. Plano, intento. 2. Empreendimento. 3. Redação preliminar de lei, de relatório, etc. 4. Plano geral de edificação.

² Para uma compreensão do percurso sócio-histórico de projetos ver: OLIVEIRA *et al.* (2014).

Houaiss (2001, p. 2308 *apud* Oliveira *et al.* 2014, p. 64) traz uma definição mais completa para o termo. Vejamos tal acepção:

projeto (1680)
 substantivo masculino
 1 ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), no futuro;
 2 descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado;
 3 esboço provisório de um texto;
 4 esboço ou desenho de trabalho a se realizar;
 5 ARQ plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamento etc.

Para Nogueira (2007), projeto é de forma ampla e abrangente uma irrealidade que aos poucos vai se tornando real, que começa a ganhar corpo no decorrer da realização das ações planejadas. Machado (1997, p. 64 *apud* Nogueira 2007, p. 76), afirma que projeto é “como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro”.

Nogueira (2008) diz que a fase que antecede ao ato de projetar é chamada de pré-projeto. Nesta etapa, é o momento em que nasce o projeto, pois, um tema emerge de um sonho, uma necessidade de conhecer mais sobre determinado assunto.

Para Oliveira *et al.* (2014), o trabalho com projetos pode acontecer em diversos campos, como por exemplo, Psicologia, Educação, Sociologia, entre outras áreas do conhecimento. Assim como as autoras citadas, nosso interesse repousa nas contribuições de projetos para ensino-aprendizagem de língua materna.

Na pedagogia de projetos, o educando aprende no procedimento de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

Alguns estudiosos optaram a pesquisar sobre a pedagogia dos projetos. Entre estes está o educador espanhol Fernando Hernández. O estudioso defende a estruturação do currículo a partir de projetos de trabalho. Hernández e Ventura (1998) afirmam que a organização curricular a partir dos projetos de trabalho, em suma, focaliza numa aprendizagem significativa, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem busca-se conectar aquilo que vai ser abordado ao conhecimento prévio que o aluno traz. Esta perspectiva de trabalho com projetos tem um olhar diferente para a avaliação, pois não centra a avaliação de um produto final, mas sim no processo seguido ao longo de toda a sequência e das interações criadas no decorrer do ensino-aprendizagem.

Nos trabalhos de Hernández e Ventura (1998) podemos perceber que um tema para um projeto de trabalho não deve ser escolhido somente pelo docente. Esta decisão deve ser tomada em conjunto com os educandos repensando a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de se construir um projeto sobre um ou outro tema.

Quanto a esta questão da construção do projeto, Nogueira (2008) ressalta que a construção de um projeto não deve ser feita de maneira solitária ou até mesmo pela coordenação da escola. Ao ato de projetar subjaz um sonho, a vontade de realizar algo, o interesse de se conhecer mais sobre determinado assunto. Dessa forma, como um professor ou coordenação pedagógica pode “sonhar” e projetar sem ouvir as vozes daqueles que executarão o projeto? Realizar as ações planejadas por terceiros pode ser desestimulante. Assim:

Podemos imaginar então que um projeto temático deverá, desde sua ideia inicial, ser um processo coletivo. Impossível aceitar a ideia de alguém traçar, sozinho, inteiramente um projeto num ato de gabinete, ou seja, decidir por sua conta quem irá fazer, como irão fazer, porque irão fazer e assim por diante (NOGUEIRA, 2008, p. 32).

Compreende-se que a escolha de um tema e a construção de um projeto não se dá na individualidade, mas sim na coletividade. É dando voz aos que executarão as ações que se constrói um trabalho docente produtivo, centrado não apenas nos interesses da coordenação pedagógica nem nos interesses dos professores, mas sim numa escolha democrática realizada pelos atores. Assim, todo trabalho com projetos deve ser sustentado por um tripé basilar, a saber, coletividade-participação-colaboração.

Quando se trata de pedagogia de projetos, a função do docente é, enquanto um dos atores, a de criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as interferências necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2005). E que situações são estas? São situações reais de usos de leitura e escrita. É aqui que entra o letramento.

Cabe ao professor acompanhar durante a mediação, o processo de aprendizagem do aluno, observando e entendendo seu caminho, seu universo cognitivo afetivo, não esquecendo também da cultura e história pessoal do educando. Existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica (PRADO, 2005).

Vale ressaltar que o conceito de projeto nesta perspectiva crítico-criativa é de promoção da integração e incentivo. A ideia aqui é promover projetos que envolvam a escola de forma geral. Há de se estabelecer uma parceria entre professor, gestor, alunos, e todos que fazem parte da comunidade escolar. O educador deve trabalhar de forma a criar no aluno o desejo de se fazer um projeto também e a partir daí o professor pode repensar sua prática pedagógica. Destaca-se, portanto, que um projeto não só poderá ser criado e executado pelo professor, pelo contrário, o professor deve provocar nos alunos o desejo de construir seus próprios projetos (PRADO, 2005). Agindo assim, o professor vai revelar-se enquanto um agente de letramento.

Quando o professor passa a atuar como um agente de letramento é consequente que suas atividades tomem como ponto de partida e de chegada a prática social, que leve em consideração aquilo que seus alunos necessitam aprender para se tornarem sujeitos críticos e reflexivos.

Segundo Tinoco (2009), projetos de letramento surgem de um desejo real da vida dos estudantes e professores. Assim, este é o ponto de partida de um projeto de letramento, a saber, a prática real e social dos usos da linguagem.

O professor de língua materna que optar trabalhar com projetos de letramento busca em conjunto com seus alunos uma motivação para escrita. Tais projetos mobilizam toda a classe a fazer uso e aprendizado de diversos gêneros textuais orais e escritos.

Tinoco (2008) ressalta que os projetos de letramento se apresentam como um modelo promissor para a ressignificação do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que se vinculam a ideia de que a leitura e a escrita são ferramentas de agir socialmente.

Este paradigma metodológico não parte da ideia de se ensinar aspectos formais da leitura e da escrita, mas sim de uma base na qual a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada para qualquer atividade de linguagem realizada na escola e fora dela. Conforme diz Kleiman (2000, p. 238 *apud* Kleiman 2007, p. 16):

[...] um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Sabendo que a efetivação das relações comunicativas entre os falantes de determinada língua se dá por meio de gêneros textuais, ao professor de língua materna cabe conduzir suas aulas não objetivando ensinar aos alunos “a receita” para produzir um determinado gênero, mas sim, apresentar uma situação comunicativa real com interlocutores reais para, a partir daí, fazer uso de um determinado gênero textual, pois o que define o gênero é o objetivo da atividade.

Atuando dessa forma, o professor produzirá para si e nos alunos uma resignificação da produção textual em sala de aula. Tira-se o antigo paradigma de sala de aula em que na escola se escreve para o professor “corrigir e dar uma nota”, para dar vez a uma nova concepção para as tarefas que envolvem a escrita.

Tinoco (2009) afirma que os projetos de letramento são importantes para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que permitem, por seu modelo didático, uma aprendizagem cooperativa, na qual há oportunidade de troca de tempos, espaços, informações, conhecimento e culturas entre aqueles que estão no espaço escolar, bem como os que não estão.

Estas trocas de tempos, espaços, conhecimento e culturas entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno só terão possibilidade de acontecer se o professor parar para escutar seus alunos. Acerca desse momento de escuta Oliveira *et al* (2014) asseveram que:

[...] ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola, significa envolvê-lo no processo educativo, dividindo com ele responsabilidades, tarefas e formas de sentir (entusiasmo, desejo, cansaço, tristeza, alegrias, sucesso, incertezas). Trata-se de uma forma de atuar na construção da autonomia tão desejada por todo cidadão; de estudar, aprender, ensinar e conhecer ‘com o corpo inteiro’, no dizer de Freire ([1993] 2002); de atribuir sentido ao mundo objetivo e social, pensando, agindo e sentindo com o outro (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 35).

A partir das leituras feitas sobre o trabalho com projetos em Nogueira (2008, 2007), Prado (2005) e Tinoco (2009), Oliveira *et al* (2014), bem como sobre o letramento e sobre a escola como um importante espaço de letramento, vislumbra-se o quanto o trabalho com projetos de letramento é importante, pois pode propiciar mais interação entre os educandos e o professor; o despertar nos alunos o desejo de ser mais participativo, de cooperar com a aula; o despertar de professor e alunos estarem trabalhando juntos para um propósito comum.

Para que o professor de língua materna tome o projeto de letramento como modelo didático, é necessário que conceba língua não como um sistema fechado, com regras a aprender e estático. Antes, deve conceber língua numa perspectiva bakhtiniana, na qual:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Adotando esta perspectiva de língua, fica mais fácil tocar um projeto de letramento adiante. Afinal, o professor não vai se preocupar de repassar regras gramaticais, nem tão pouco solicitar redações com vistas a corrigir tão somente desvios da norma padrão da língua. Não que desprezará a gramática, mas esta não será o foco da aula de língua portuguesa.

Para que o letramento se efetive dentro de um projeto é necessário substituir práticas obsoletas por práticas que coloquem no centro não o escrever por escrever apenas, mas antes partir de uma prática social real, estimulando seus alunos a desenvolverem atividades coletivas de escrita que os mobilizem, bem como a comunidade escolar, o bairro da escola, etc., pois, assim como afirma Brito (2007):

Uma proposta de educação solidária e transformadora nega o princípio da educação convencional e assume como centro do processo pedagógico intervenção no meio social, através de um projeto que leva em consideração a realidade sociocultural, científica e tecnológica em que se encontram os educadores e educandos e se parta do conhecimento de vida-vivida de cada um e de todo o grupo. A leitura e a escrita entendidas desde essa perspectiva implicam uma visão de mundo e de prática pedagógica que não se ajusta à organização atual de ensino (BRITO, 2007, p. 77).

Neste sentido, entendemos que o trabalho com projetos que visem o letramento retira de eixo o ensino convencional e dá abertura para um proceder docente que leva em consideração a realidade dos educandos, partindo dos conhecimentos prévios individuais e coletivos, bem como de suas necessidades reais. Nesta perspectiva compreendemos que o ensino é solidário e transformador quando propicia aos alunos subsídios, para atuar na sociedade transformando também sua realidade e a de seu grupo através das práticas que envolvem a leitura e a escrita.

Por fim, compreendemos que para construir e executar projetos de letramento é preciso, como já mencionamos, que o professor de língua materna seja um agente de letramento, contudo, esta forma de se reconhecer com tal agente depende de alguns fatores. Um destes está relacionado à educação linguística. O estudo de Tinoco (2008) aponta que é

necessário que se invista mais na educação linguística de professores de língua materna. Acreditamos que tal investimento proporciona esta mudança de mentalidade nos professores e, posteriormente em seus alunos, no que diz respeito ao trato com a língua em contextos de ensinoaprendizagem.

CAPÍTULO II

2. CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação em tela trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativa, descritiva do tipo documental analítico. Souza (2007, p. 39) relata que “a subjetividade do sujeito não pode ser traduzida em números. [...] O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.” Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar intimidade com o problema delimitado no intuito de explicitá-lo ou construir hipóteses.

Marconi e Lakatos (2009) citando Menga (1986, p. 18) ressaltam que o estudo qualitativo é o tipo de estudo que se desenvolve numa situação naturalística. Outra característica desse tipo de pesquisa é que analisa a realidade de forma complexa e contextualizada.

2.2 CENÁRIO DO ESTUDO

A 10ª Gerência de Educação do Estado da Paraíba funciona na cidade de Sousa/PB. Este órgão estadual se responsabiliza por 25 escolas estaduais distribuídas em nove cidades (Sousa, Aparecida, Lastro, Vieirópolis, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada, Marizópolis e Nazarerinho).

O município escolhido para esta pesquisa foi Sousa/PB. Sede da 10ª Gerência, esta cidade está situada no sertão da Paraíba. O município tem uma área territorial de 738,547 quilômetros quadrados e uma população estimada em 65.803 mil habitantes segundo dados do IBGE (2014). O referido município tem, atualmente, 17 escolas do estado funcionando regularmente. Treze escolas estão situadas na zona urbana, uma no distrito de São Gonçalo e três na zona do campo. Dentre as treze escolas que estão na área urbana, adotamos o critério de sorteio para escolha de três escolas. Após o sorteio, visitamos as escolas para sondarmos a quantidade de professores de língua materna que atuam em cada instituição selecionada. Marcamos uma segunda visita para que os professores que se dispunham a colaborar com a pesquisa assinassem a carta de anuência nos dando autorização para analisarmos os projetos e, em seguida, iniciamos a coleta de dados.

2.3 O CORPUS

Constituiu o *corpus* de análise deste estudo dez projetos, elaborados e desenvolvidos por professores de língua portuguesa de três escolas estaduais situadas na zona urbana, que participaram do prêmio *Mestres da Educação* (2013, 2014 e 2015) oferecido pelo governo do Estado.

No quadro abaixo elucidamos alguns detalhes sobre os projetos coletados. Informamos que, no tocante aos objetivos dos projetos, transcrevemo-los tal qual o professor(a) redigiu. Quanto à escola, nomeamos por A, B e C para mantermos em sigilo a identidade da instituição, bem como o nome dos professores(as) que inscreveram os projetos para o referido prêmio.

Título do projeto	Objetivos do projeto³	Ano de aplicação	Público alvo	Escola
“Sistematizado mesa redonda <i>Esperança para o futuro</i> ”	“O objetivo geral desse Projeto Mesa Redonda – Augusto Cury – Livro: Manual dos Jovens Estressados – é entender reais motivos dessa temática no contexto escolar buscando em linhas gerais este projeto tem como objetivo trabalhar a leitura de alguns livros do autor Augusto Cury para que dessa forma os alunos melhorem quanto à indisciplina em sala de aula e assim as aulas de língua portuguesa tornem-se um espaço produtivo e saudável para ensino e aprendizagem”.	2014	Alunos do Ensino Fundamental II/ 9º ano.	Escola A
“A técnica de aulões no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa” ⁴	“Desenvolver aulões para o processo de ensino-aprendizagem-avaliativo, como forma de incentivar os alunos a desenvolver sua capacidade de leitura e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais, possibilitando sucesso tanto nas avaliações internas (aplicadas pela própria escola) como externas (Enem e IDEB/PB), influenciando, desta forma na qualidade e na melhoria do ensino”.	2015	Alunos do 3º ano do Ensino Médio.	Escola A
“Ler e escrever: instrumento de transformação social”	“O projeto teve como objetivo melhorar a leitura e a escrita dos alunos, desenvolvendo sua linguagem oral e escrita, possibilitando os alunos a ter contato com meios de informatização existente, pois cada escola enquanto instituição é responsável pelo desenvolvimento de habilidades e	2015	Alunos da Educação de Jovens e Adultos.	Escola B

³ Informamos que os objetivos foram transcritos para o quadro *ipsis litteris*, ou seja, tal qual os professores digitaram nos projetos.

⁴ Projeto sorteado de forma aleatória para análise qualitativa.

	competências oferecendo meios para intensificar e diversificar a prática da leitura e escrita, usando mídias e tecnologias”.			
“Preservação do patrimônio: um tesouro de todos”	<p>“Objetivo geral:</p> <p>Promover aos alunos a conscientização e a construção de um ambiente saudável, para o aproveitamento de uma boa aula, a preservação do bem público, do patrimônio escolar, aonde o educando é sujeito de sua própria história e de suas ações, interagindo alunos e pais no mesmo objetivo, o de zelar pelo patrimônio público, assim como intervir no ambiente social em que faz parte”.</p>	2013	Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.	Escola B
“Escola e família unidas pela paz”	<p>“Objetivo geral:</p> <p>Envolver a escola e a família para promoverem a paz, proporcionar excelentes rendimentos escolares para nossos alunos, transformar a sala de aula em um lugar prazeroso, proporcionar a paz e a solidariedade”.</p>	2014	Alunos do Ensino Fundamental I.	Escola B
“Paz na escola: uma parceria da escola e da família”	<p>“Objetivo geral:</p> <p>Este projeto tem como objetivo proporcionar o trabalho conjunto entre escola, família e sociedade com o intuito de promover a paz, a solidariedade e os bons costumes, transformando a sala em um ambiente saudável e prazeroso, dotar nossos alunos de cultura e equilíbrio emocional, vislumbrando os frutos saudáveis que a educação pode trazer a qualquer ser humano, empregando ações educacionais selecionadas e avaliadas para que possam trazer bons resultados”.</p>	2015	Alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.	Escola B
“Livro: um encontro com a leitura”	<p>“Geral:</p> <p>Despertar e incentivar o interesse pela leitura, reconhecendo que o texto é um mundo a ser desvendado num processo intersubjetivo. Assim, contribuir para formação de leitores e cidadãos autônomos e competentes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximar o aluno do universo escrito e dos portadores de escrita para que possam manuseá-los, relacionar os diferentes textos, manifestar sentimentos, experiências, ideias, opiniões e enriquecer o vocabulário; 	2014	Alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio.	Escola C

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar e ler; • Compreender a intenção e o ponto de vista de quem escreve, fazendo uma leitura crítica. Em seguida reconstruir o sentido a partir de suas vivências; • Estimular a fruição do texto; • Orientar o resgate de informações”. 			
“Livro: um encontro com a leitura”	<p>“Geral:</p> <p>Despertar e incentivar o interesse pela leitura, reconhecendo que o texto é um mundo a ser desvendado num processo intersubjetivo. Assim, contribuir para formação de leitores e cidadãos autônomos e competentes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximar o aluno do universo escrito e dos portadores de escrita para que possam manuseá-los, relacionar os diferentes textos, manifestar sentimentos, experiências, ideias, opiniões e enriquecer o vocabulário; • Desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar e ler; • Compreender a intenção e o ponto de vista de quem escreve, fazendo uma leitura crítica. Em seguida reconstruir o sentido a partir de suas vivências; • Estimular a fruição do texto; • Orientar o resgate de informações; • Instigar atividades de leitura em sala de aula com intuito de despertar o gosto pelo ato de ler”. 	2015	Alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio.	Escola C
“II amostra literária: a família em foco”	“Este projeto tem como objetivo promover uma aproximação do aluno com os textos literários através de atividades artísticas como a dramatização, canto coral e declamação que permitem maior encantamento e reflexão sobre a literatura”.	2014	1º e 2º ano do Ensino Médio.	Escola C
“III mostra literária: representação da mulher no mundo patriarcal” ⁵	“Este projeto tem como objetivo promover uma aproximação do aluno com os textos literários através de atividades artísticas como a dramatização, canto coral e declamação que permitem maior encantamento e reflexão sobre a literatura”.	2015	Alunos do 3º ano do Ensino Médio.	Escola C

Quadro 04: Detalhamento dos projetos coletados

⁵ Projeto sorteado de forma aleatória para análise qualitativa.

Do ponto de vista da normalização dos projetos, de acordo com o edital da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE/PB) notamos que embora haja um edital que rege quanto à formatação e organização dos projetos, há vários modelos que destoam das diretrizes prescritas. Alguns trazem capa com imagens, outros, só informações sobre título e ano, outros trazem as seções dentro de tabelas, outros trazem em texto corrido, uns deixam espaçamento 1,5, outros formatam usando o espaçamento 1,0, entre outras diferenças. Como nosso foco não é discutir questões sobre a formatação, não abordamos tal assunto nas nossas análises.

Os projetos sinalizados de azul no quadro 04 foram escolhidos por meio de um sorteio aleatório para serem analisados de forma mais detalhada no capítulo III deste trabalho reservado à análise dos dados.

2.4 CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DO *CORPUS*

Para análise dos dados foram utilizadas duas categorias norteadoras, a saber:

Categorias de análise	
Categoria 01	Concepção de linguagem e ensino que emerge nos projetos, tomando por base o conteúdo e procedimento teórico-metodológicos e relatórios das atividades propostas por cada projeto. A adoção da língua como prática social, como ponto de partida e de chegada das atividades escritas, visando o letramento.
Categoria 02	Privilegia o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais como instrumento mediador de interação situada num contexto real dos usos da língua em sua modalidade oral ou escrita

Quadro 05: Categorias de análise

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. *LOCI E CORPUS*: PORMENORIZAÇÃO QUANTITATIVA

Participaram deste estudo três escolas estaduais, conforme já mencionamos. Dessas três, a escola ‘A’ oferece o Ensino Fundamental e Médio, a ‘B’ oferece o Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos e a escola ‘C’ oferece o Ensino Médio. O gráfico abaixo mostra a quantidade de projetos por escola:

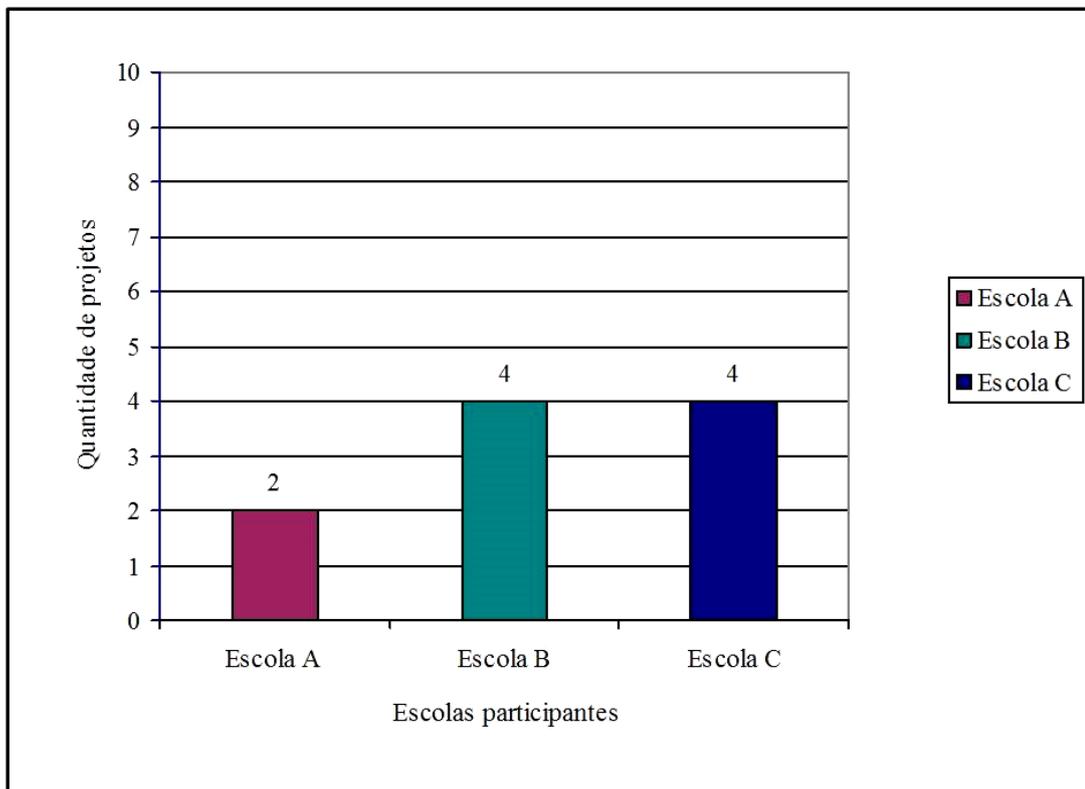


Gráfico 01: Quantidade de projetos por escola.

Quanto ao ano de execução dos projetos, a princípio o nosso desejo era de analisar projetos dos últimos três anos, porém, quando a pesquisa iniciou-se, percebemos que não seria possível. Esta impossibilidade se deu porque alguns professores não inscreveram projetos em determinado ano, outros ainda não estavam trabalhando na escola, outros já não tinham ou

não sabiam onde guardaram os materiais referentes aos projetos de determinado ano. Dado a dificuldade de seguir à risca as pretensões iniciais esboçadas no projeto de pesquisa, optamos por analisar os projetos que os professores tinham e dispuseram para a presente análise. Vejamos o gráfico abaixo:

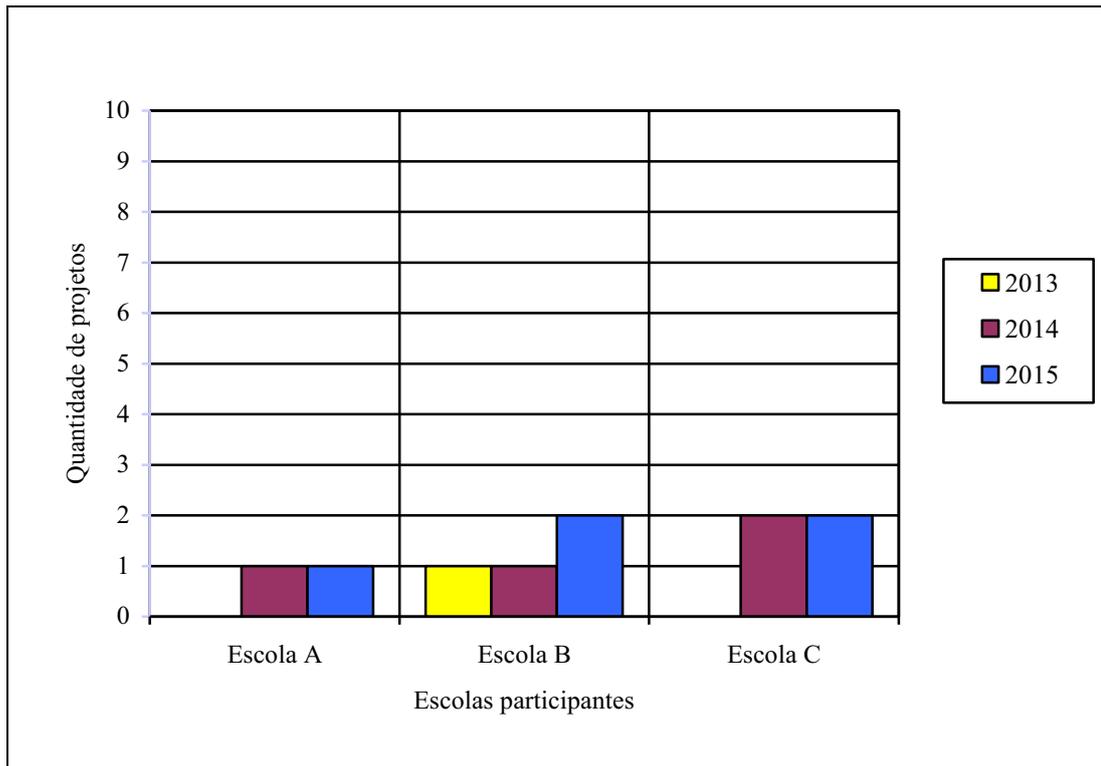


Gráfico 02: Quantidade de projetos por ano de execução.

A escola ‘A’ soma um total de sete professoras atuando na área de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Cinco destas professoras são efetivas e duas são contratadas. Inscreveram-se no concurso *Mestres da Educação*, apenas três destas. Após a visita da pesquisadora e explicação sobre a natureza da pesquisa, apenas duas professoras optaram por participar da pesquisa. Um dos projetos cedidos para análise foi aplicado em 2014 e o outro em 2015.

Já a escola ‘B’ mostrou-se peculiar. Trata-se de uma escola que oferece o Ensino Fundamental I. A escola tem cinco professoras efetivas, sendo que quatro atuam nas turmas de 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde, e uma professora atua na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. Quanto à participação nesta pesquisa, apenas duas professoras

aceitaram participar da pesquisa, a saber: uma professora do Ensino Fundamental I com três projetos dos anos 2013, 2014 e 2015 respectivamente, e a professora da Educação de Jovens e Adultos com um projeto executado no ano de 2015.

A escola ‘C’ conta com cinco professoras efetivas e um professor contratado. Dos seis professores da área de língua portuguesa, apenas três inscreveram projetos no concurso *Mestres da Educação* nos últimos três anos. Uma professora realizou o projeto de forma individual e as outras duas realizaram em conjunto. Desta referida escola, apenas projetos de 2014 e 2015 foram cedidos para nossa pesquisa, somando um número de quatro projetos para nossa análise.

O quadro a seguir traz de forma geral uma análise⁶ dos dez projetos baseada nas duas categorias elencadas para esta pesquisa. O sinal (X) indica que a categoria não foi contemplada e o sinal (✓) indica que sim. No que tange a categoria 01 (concepção de linguagem e de ensino) sinalizamos apenas os projetos que deixaram claro seja nos objetivos, na metodologia ou no relatório que estavam trabalhando com uma perspectiva sociointerativa de língua. Vejamos o quadro abaixo:

Identificação do Projeto	Categoria 01	Categoria 02
	Concepção de linguagem e ensino que emerge nos projetos, tomando por base o conteúdo e procedimento teórico-metodológicos e relatórios das atividades propostas por cada projeto. A adoção da língua como prática social, como ponto de partida e de chegada das atividades escritas, visando o letramento.	Privilegia o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais como instrumento mediador de interação situada num contexto real dos usos da língua em sua modalidade oral ou escrita
“Sistematizado mesa redonda <i>Esperança para o futuro</i> ”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo.	✓
“A técnica de aulões no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa”	Concepção estrutural de linguagem/Ensino prescritivo	X

⁶ Esta análise levou em consideração não apenas os objetivos mencionados nos projetos, mas também o desenvolvimento dos projetos apresentado nos relatórios.

“Ler e escrever: instrumento de transformação social”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo.	✓
“Preservação do patrimônio: um tesouro de todos”	Predominantemente - Linguagem como forma e processo de interação (neste projeto constatou-se uma coexistência de concepções de linguagem. Ora a professora apresenta em seu discurso concepção tradicional, ora sociointeracional. Ora ensino prescritivo, ora ensino produtivo.	✓ / X ✓- Contemplou o ensino com base nos gêneros textuais tomando como ponto de partida e de chegada uma prática social. X Solicitou uma redação na qual não ficou claro o interlocutor real, nem a situação comunicativa.
“Escola e família unidas pela paz”	Concepção estrutural de linguagem/ Ensino prescritivo.	X
“Paz na escola: uma parceria da escola e da família”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo	✓
“Livro: um encontro com a leitura”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo	✓
“Livro: um encontro com a leitura”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo	✓
“II amostra literária: a família em foco”	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo	✓
“III mostra literária: representação da mulher no mundo	Linguagem como forma e processo de interação/Ensino produtivo	✓

patriarcal”		
-------------	--	--

Quadro 06: Breve análise das categorias de análise nos projetos

No que diz respeito ao trabalho com produção dos gêneros textuais, apenas dois projetos não apresentaram evidências do trabalho com produção situada de gêneros textuais.

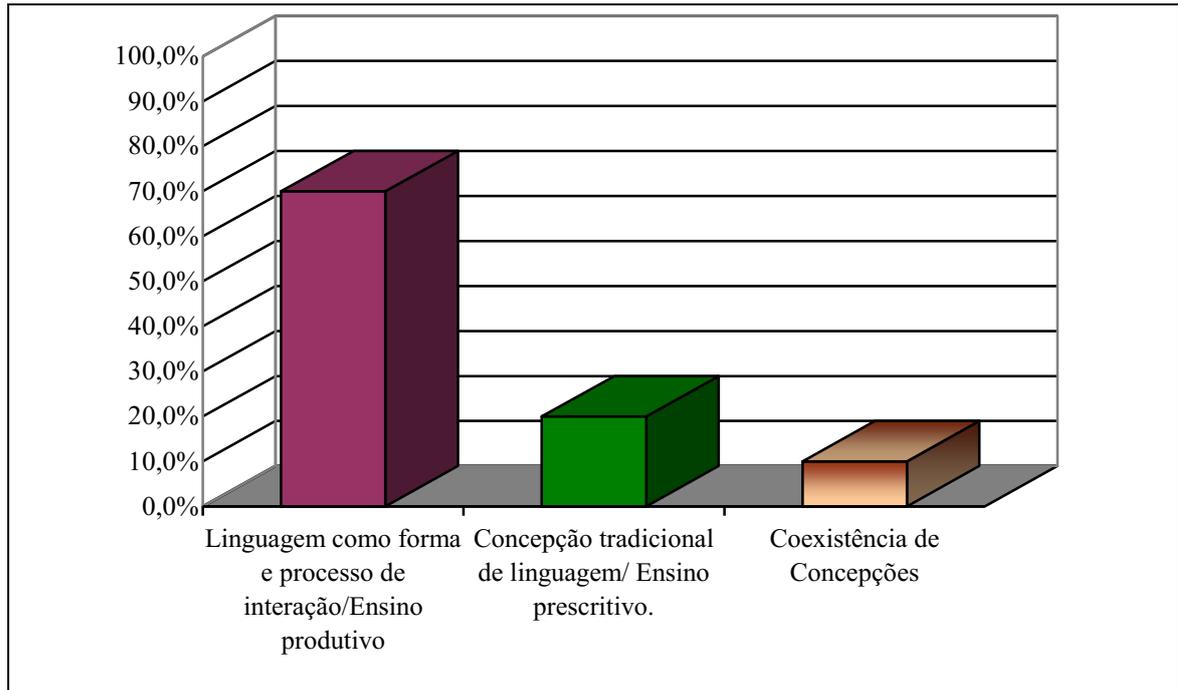


Gráfico 03: Conceções de linguagem e ensino nos projetos analisados

De 100% dos projetos analisados constatou-se que 70% do *corpus* apresentou a concepção sociointerativa de linguagem e, conseqüentemente, um ensino produtivo de língua, 20% apresentou uma concepção de linguagem tradicional com marcas em um ensino prescritivo de língua, por fim, notamos que um percentual de 10% apresentou marcas de coexistência de duas concepções de linguagem em atividades diferentes.

Observamos que quanto mais o professor assume uma concepção sociointerativa de linguagem mais é possível ver a efetivação do letramento a partir das ações dos projetos, e, conseqüentemente, quanto mais percebemos uma concepção tradicional de linguagem mais distante a efetivação de letramento as ações do projeto ficam. Estas informações nos fazem reafirmar que projetos que visam o letramento exigem que o professor adote em sua prática

docente, uma concepção de linguagem que toma a interação entre falantes como um espaço de construção de sujeitos de linguagem.

Quanto aos gêneros textuais, acontece o mesmo movimento do parágrafo anterior. Ao perceber que a postura adotada no discurso escrito dos professores, em seus projetos, era uma postura sociointerativa daí os gêneros textuais emergiam nas ações previstas. Já nos projetos que notamos uma visão tradicional de ensino de língua materna, os gêneros não foram trabalhados de forma coerente a promover o letramento.

Dos dez projetos que compõem nosso *corpus*, escolhemos, por meio de sorteio aleatório dois projetos para analisar de forma mais detalhada, buscando dialogar com a literatura usada nesta pesquisa. Vejamos no ponto a seguir uma apreciação qualitativa destes projetos sorteados.

3.2 ANÁLISE QUALITATIVA

3.2.1 Projeto da Escola ‘A’: “A técnica de aulões no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa”

Este projeto foi executado em 2015 por uma professora de língua portuguesa que atua nas turmas de 3º ano do Ensino Médio da Escola A. Vejamos no fragmento 01 abaixo os objetivos do projeto:

Desenvolver aulões para o processo de ensino-aprendizagem-avaliativo, como forma de incentivar os alunos a desenvolver sua capacidade de leitura e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais, possibilitando sucesso tanto nas avaliações internas (aplicadas pela própria escola) como externas (Enem e IDEPB), influenciando, desta forma na qualidade e na melhoria do ensino.

Aplicar diversos conteúdos de Língua Portuguesa em diferentes aulões;
 Ler, interpretar e analisar textos e perguntas;
 Inferir diferentes contextos em relação aos conteúdos ministrados;
 Promover a interdisciplinaridade nos diferentes segmentos apresentados nos aulões
 Avaliar o processo ensino-aprendizagem a partir dos aulões;
 Diminuir o índice de reprovação nas provas do Enem;
 Aumentar o índice avaliativo na prova do IDEPB
 Incentivar na construção e obtenção de metas.

(Fragmento 01)

Como podemos ler nos recortes acima, nota-se, por parte da professora, a necessidade de incentivar os alunos a desenvolverem sua capacidade de leitura e escrita a partir de diferentes gêneros textuais. Contudo, a preocupação maior deste incentivo é alcançar sucesso

nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba (IDEBPB) e não na participação dos alunos nas diversas esferas discursivas que ele se depara no seu dia-a-dia.

No segundo trecho percebemos que não há nenhum objetivo voltado para a produção de algum gênero textual. Contudo, há, novamente, um reforço nas questões voltadas ao ENEM E IDEBPB. Sabemos que é importante alcançar metas e conseguir aprovação em exames tão importantes, mas também sabemos que os educandos precisam desenvolver competências de leitura e escrita para agir em sociedade.

Em todo projeto só encontramos a ideia de produção textual uma única vez e não estava voltado para uma situação real dos usos da língua, seja em sua modalidade oral ou escrita. Todos os encontros para a realização do projeto giraram em torno de exposições e resolução de questões de versões passadas do ENEM, de vestibulares e alguns sites.

Também encontramos traços que evidenciam um ensino tradicional de língua materna. No relatório final do projeto encontramos seis imagens de *slides*: duas imagens contendo cada uma um esquema de construção de um texto dissertativo-argumentativo e quatro imagens contendo os tipos e funções dos conectivos na língua portuguesa.

Outra questão que merece ser analisada é que mesmo com uma gama de gêneros textuais que podem ser ensinados na escola, há ainda um privilégio do ensino de texto argumentativo. Vejamos no recorte abaixo:

Ao analisar textos elaborados pelos alunos no primeiro semestre e compará-los com os feitos no início do segundo semestre, percebe-se um crescimento no desenvolvimento argumentativo, bem como na interpretação e análise de textos das propostas de redação dadas.

(Fragmento 02).

Em nossa análise, a partir de leituras do projeto e do relatório, constatamos que o desenvolvimento do projeto é similar a aulas de cursinho pré-vestibular, pois não notamos evidências de um trabalho articulado e coletivo com vistas ao crescimento integral dos educandos. Notamos uma preocupação com o sucesso nos exames do ENEM e no IDEBPB, bem como um enfoque nos textos argumentativos típicos do ENEM, apresentando esquemas e listas prontas de tipos e funções de conectivos. Não há evidência de nenhuma sequência didática para aprender um gênero textual nem uma oficina pedagógica.

Quanto às categorias elencadas para análise, a primeira categoria não foi contemplada de forma satisfatória neste projeto, uma vez que o projeto transparece uma noção de língua que se enquadra entre a primeira e a segunda concepção de língua. Conforme Travaglia (2008), a postura adotada em sala de aula remete à concepção de língua adotada pelo professor em sala de aula. Assim, o projeto analisado nos remete a um ensino tradicional de língua materna, no qual as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita não são privilegiadas.

No que diz respeito à segunda categoria, os gêneros textuais não têm, neste projeto, um lugar garantido. Conforme aponta Bakhtin (1979 *apud* Marcuschi 2008), se as práticas sociais se dão por meio dos gêneros textuais e tais gêneros são aprendidos ao longo de nossas vidas como membros de alguma comunidade, então, o trabalho com gêneros textuais é importante para o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Um espaço para desenvolver estas práticas sociais é a escola. Conforme Kleiman (2007), a escola é um espaço para oferecer o letramento, um lugar onde os educandos podem aprender e experienciar as mais diversas formas de atuação com usos da escrita. Assim, realizar um trabalho de ensino produtivo tendo os gêneros textuais como centro do ensinoaprendizagem de língua materna é defender, recriar e sustentar uma escola que prepara seus alunos para saberem agir nos mais diversos domínios discursivos.

De acordo com os autores utilizados no capítulo I deste trabalho, chegamos à conclusão de que este conjunto de atividades realizadas num determinado intervalo de tempo não se configuram como um projeto de ensino que promove o letramento, uma vez que o fazer docente é tomando como tradicional e não promove o ensino de língua materna produtivo, visando a prática social como ponto de partida e chegada das atividades em sala de aula.

3.2.2 Projeto da Escola ‘C’: “III mostra literária: representação da mulher no mundo patriarcal”

Este segundo projeto foi executado em 2015 por duas professoras efetivas de língua portuguesa que lecionam na escola ‘C’. O projeto foi aplicado nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Logo nos objetivos percebemos que as professoras, redatoras do projeto, têm uma concepção de linguagem, leitura e escrita como forma ou processo de interação. Vejamos no primeiro fragmento os objetivos traçados:

GERAL:

- Incentivar o aluno a ler e apreciar textos literários de forma cativante através de atividades artísticas como dramatização e também de debates sobre temas observados na obra lida.

ESPECÍFICOS:

- Desenvolver habilidades para memorizar, improvisar e interagir;
- Interpretar o texto literário a partir do contexto em que ele está inserido;
- Aproximar o aluno do texto literário para trocas de sentimentos, experiências, idéias, opiniões e aprendizagem de vocabulário;
- Formar leitores autênticos e independentes e cidadãos conscientes das questões sociais captadas ao seu redor e nas obras literárias;
- Compreender a(s) intenção(s) e o(s) ponto(s) de vista do(s) discurso(s) presente(s) nas obras literárias, fazendo sua leitura crítica autêntica e independente.

(Fragmento 01)

As professoras ainda traçaram algumas competências e habilidades que o projeto visou desenvolver nos educandos. Vejamos:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Competência na leitura da obra literária e na produção de texto;
- Identificação de diversos discursos além daquele pertencente ao autor;
- Compreender na leitura o significado, as causas e consequências dos fatos abordados;
- Praticar a pesquisa como meio de acesso e ampliação do conhecimento sobre a obra; compreendendo sua flexibilidade segundo mudanças sociais, políticas e econômicas;
- Recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura, inclusive do Nordeste, pelo estudo do texto literário;
- Ler e identificar compreensiva e criticamente signos verbais e não-verbais;
- compreender e usar a língua portuguesa como interação dialógica e geradora de significação; e respeito às variações linguísticas;
- Inserir-se na sociedade, utilizando os mais diferentes discursos linguísticos;
- Exercer a cidadania através da formação, racional e emocional;
- Habilidade de dramatizar e adaptar romances em peças teatrais.

(Fragmento 02)

Dentre estas competência e habilidades, uma nos chamou atenção: *compreender e usar a língua portuguesa como interação dialógica e geradora de significação; e respeito às variações linguísticas*. Este recorte só reforçou que as professoras se alinharam à terceira concepção de linguagem, pois tomaram a língua como uma atividade dialógica, sociohistórica, situada, numa perspectiva bakhtiniana, a qual entende que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*,

realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Atentamos para a segunda parte que se preocupa em respeitar as variações linguísticas, fortalecendo aquilo que Marcuschi (2008) afirma sobre a noção de língua adotada em seus estudos. O autor diz que numa perspectiva sociointerativa situada, a língua não é monolítica, ela é variada e variável, pois os falantes de uma determinada língua não são homogêneos. Neste projeto as professoras, através da leitura de textos literários, apresentam aos seus alunos esta heterogeneidade presente na língua, incentivando uma cultura de respeito às variações.

Na intenção de justificar a importância de seu projeto, as professoras escreveram que:

A presença da oralidade nessas atividades artísticas é forte e marcante, levando o aluno a interagir com o público direta ou indiretamente. Observando na prática o objetivo maior da linguagem que é em torno da comunicação e interação.

(Fragmento 03)

Como podemos ler no fragmento acima, as professoras reconhecem que o objetivo da língua é promover a interação. Esta interação acontece através dos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2011). No caso deste projeto, a professora justificou a necessidade de se realizar um trabalho com os gêneros orais em sala de aula. Os (PCN+) Ensino Médio sugerem que os gêneros orais sejam trabalhados na disciplina de língua portuguesa de forma sistematizada:

[...] propõe-se que a disciplina Língua Portuguesa abra espaço para diferentes abordagens do conhecimento. Ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina, é possível que a produção de textos falados ganhe uma sistematização maior, por meio de gêneros orais como a mesa redonda, o debate regrado, o seminário, o programa radiofônico, para citar apenas alguns exemplos. Além disso, a presença de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal é bem-vinda: a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, a televisão, entre outras, podem proporcionar excelentes atividades intertextuais (BRASIL, [2000?]. p. 71).

Entre os gêneros orais que foram trabalhados no processo de execução deste projeto, destacamos o convite oral para que outras turmas da escola fossem prestigiar a apresentação das peças teatrais, os avisos sobre o evento, a declamação de poemas durante o evento e a encenação das peças teatrais.

No caso do projeto analisado, a professora sugere que, ao ler uma obra literária, os alunos retextualizem, ou seja, reescrevam o texto em outro gênero. Nesse caso, uma das atividades do projeto foi escrever um roteiro para posteriormente ser apresentado como forma

de teatro. No intuito de fortalecer esta prática, a professora organizou uma situação real de uso da língua levando seus alunos para apresentar números teatrais fora da escola.

Esse projeto se divide em três etapas importantes. Na primeira se desenvolve habilidades linguísticas como analisar, relacionar e interpretar o texto literário na medida em que se investiga seu contexto histórico, político, econômico e cultural. E também da produção da peça teatral quando se trata do romance que exige adaptação para o teatro.

(Fragmento 04)

Os gêneros escritos também se fizeram presentes durante a realização das ações do projeto. Os gêneros escritos que predominaram nas ações do projeto foram: o roteiro de texto para o teatro, listas com nome e função dos personagens, *banner* com linguagem verbal e não-verbal para divulgação do evento e relatório de experiência pessoal sobre a participação no projeto.

Há predominância de dois gêneros escritos neste projeto, a saber: a confecção do roteiro para as peças teatrais e o relatório de experiência pessoal. O primeiro foi construído de forma coletiva. Cada turma ficou responsável por organizar o roteiro a partir da leitura da obra literária. Já o segundo foi uma atividade individual. Cada estudante escreveu suas impressões, aprendizagens e as experiências que o projeto lhe proporcionou.

Por último uma análise da experiência dessa forma de trabalhar a literatura por meio de um relatório criativo e pessoal para verificar a aprendizagem dessa releitura das obras literárias pelos alunos das 3as séries do ensino médio.

(Fragmento 05)

Ainda no fragmento 05 é notável que, para finalizar as ações do projeto, os alunos são convidados a escreverem um relatório criativo e pessoal, no qual ele pode avaliar o projeto e sua aprendizagem de forma geral. Essa atividade gera no educando a capacidade de refletir sobre sua forma de atuação, torna-o parte de um todo, o projeto, pois, ao fim, não só o professor reflete sobre a importância de determinada atividade, antes dá voz aos seus alunos para uma construção coletiva dando autonomia aos alunos para opinarem sobre o projeto realizado. Estes pequenos relatórios não são escritos de forma solta e descontextualizada. Há um interlocutor real e específico, bem como um lugar de circulação. Alguns destes relatórios são acrescentados ao relatório final que o professor escreve após o término da execução do projeto.

Vejamos mais um fragmento:

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos devem ser orientados para trabalharem a linguagem nos seus textos de forma que façam uma reflexão sobre o que escrevem, visando à construção da coerência e coesão das peças teatrais. **Além disso, terá um destino a escrita do aluno, que após a adaptação em peça de teatro, será encenada e apresentada para o público, amante do teatro. Ou seja, seu texto terá uma finalidade social muito importante.**

O educando terá a preocupação de analisar os diversos modos de dizer para selecionar e organizar bem as ideias, já que não pode contar com a colaboração do leitor nesta tarefa e nem do público que irá assistir a sua peça. E é durante a **reescrita** que ocorre a aprendizagem do uso e funcionamento de recursos expressivos de seu conhecimento ou não.

(Fragmento 05 - grifos nosso)

Neste fragmento 05, retirado da parte do marco teórico, que estava bem estruturado, a professora resgatou novamente a noção de língua que norteia todo o projeto, atentando para a construção reflexiva do texto, observando aspectos da textualidade e além destes apontando a todo tempo que o trabalho não se encerra ali, pois a escrita daquele aluno terá uma finalidade social importante. Notamos que houve uma preocupação com relação à reescrita dos textos, para que assim os alunos fossem refinando aspectos linguísticos concernentes ao gênero em questão.

É na leitura dos relatórios que vemos o desdobrar do projeto. Cada uma das cinco turmas de 3º ano ficou responsável por uma obra literária. Assim, os alunos realizaram um grande evento no qual apresentaram três peças adaptadas/reescritas por eles, bem como apresentaram três peças voltadas para o público infantil da escola 'B'.

Na segunda etapa, a demonstração de suas interpretações das obras de forma artística, destinadas a **apreciação pública fora da escola**, realizada com ajuda de um cenário e vestimentas adequadas.

(Fragmento 06- grifos nosso)

O fragmento 06 mostra que este projeto não aconteceu exclusivamente dentro da escola. As professoras, enquanto agentes de letramento, preparam atividades que extrapolaram os muros da escola. Dessa forma, levaram os estudantes a significar a atividade de encenação.

Em relação às categorias propostas para esta análise, neste projeto percebemos a emergência da terceira concepção de linguagem, que segundo Travaglia (2008) é chamada de forma ou processo de interação e que tira do foco o ensino de regras gramaticas em detrimento do ensino de formas de agir na sociedade através da língua.

No tocante à segunda categoria, a saber, se os gêneros textuais foram contemplados de maneira satisfatória no decorrer da execução do projeto, notamos que as professoras que escreveram o projeto valorizam o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos. Dessa forma, intuímos que as professoras, autoras do projeto ora analisado, pactuam com ideias de Marcuschi (2010), ao afirmar que os PCN sugerem o trabalho com texto e este deve ser realizado na base dos gêneros textuais orais ou escritos e que, quanto maior o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais melhor será o desempenho na produção e compreensão destes.

É num conjunto de atividades como esse que o nome *projeto* fica coerente. Conforme foi apresentado, este segundo projeto contempla práticas reais do uso da língua e prevê a formação integral do aluno. Considera a linguagem como forma de agir nos mais diversos espaços de participação em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho resgatamos as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação que perpassaram os estudos linguísticos e a forma de atuação para o ensino de língua materna, bem como a concepção de linguagem como forma e processo de interação que rompe com o paradigma formalista, uma vez que enxerga a língua como sendo uma atividade sociointerativa, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas e o falante enquanto ser dialógico que age por meio da linguagem. Notamos que as ações realizadas pelos professores em sala de aula estão arraigadas em alguma dessas concepções de linguagem e que, a partir disso, é possível notar as formas de ensinar uma língua materna.

Vimos que, dentre os três modelos de ensino, o produtivo é o que proporciona o desenvolvimento comunicativo nos alunos para que estes façam uso adequado da língua em suas mais diversas materializações. É, segundo os estudiosos citados na pesquisa, o mais adequado para ser assumido pelo professor. Um ensino produtivo de língua, segundo, Antunes (2009), promove a formação de cidadãos conscientes e crítico-reflexivos. Assim, o professor que toma para si uma posição teórico-metodológica que parte de uma concepção de língua enquanto espaço de interação e constituição de sujeitos, de um modelo de ensino de língua produtivo, estará contribuindo com o seu papel de agente de letramento.

Dentro da perspectiva produtiva do ensino de língua, notamos que os gêneros orais e escritos têm seu espaço garantido, pois é através deles que nos movemos na sociedade. Configurando-se como forma de atuação social e sendo esta atuação materializada pelos mais variados gêneros textuais, não poderiam deixar de ser ensinados pelo professor e experienciados pelos alunos através de situações reais de usos da língua.

Compreendemos que projetos pedagógicos que visam o letramento têm se mostrado como modelo que propicia um ensino produtivo de língua materna. Para tanto, é essencial que os professores que adotam esta metodologia para a organização do trabalho, em sala de aula, atentem para alguns detalhes, a saber: concepção dialógica de língua, planejamento coletivo das atividades, atentando para as necessidades dos estudantes; percepção de escola como um espaço de letramento, e, ressignificação das atividades de produção escrita ou oral.

No tocante à nossa análise, notamos que os projetos de ensino se mostram como *locus* de observação do fazer docente, fornece pistas sobre concepções de linguagem e ensino que perpassam uma prática pedagógica. Percebemos que a maioria dos projetos revelam uma perspectiva de linguagem como forma e processo de interação, com exceção de dois projetos que apresentaram evidências de um trabalho tradicional e um projeto no qual ficou claro a coexistência de duas concepções diferentes de linguagem.

Através dos relatórios dos projetos nos quais, em grande parte, emergiram uma concepção de linguagem baseada no sociointeracionismo, compreendemos o quanto este paradigma metodológico é produtivo para o ensino e aprendizagem de língua materna em todos os níveis de ensino, uma vez que alunos e professores trabalham de forma coletiva para alcançarem um objetivo comum; a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada para as produções orais e escritas, ressignificando, assim, a noção de produção por parte de ambos os atores envolvidos no processo. Neste modelo metodológico, o professor atua em parceria com o aluno na condição de um agente de letramento e não apenas como mero transmissor de conteúdos. As trocas de conhecimento entre os sujeitos envolvidos promove o crescimento e amplia o entendimento de que a educação transformadora não é a bancária, no qual o aluno é visto como alguém que está na escola para receber conteúdos do professor, mas sim a educação libertadora, conforme Paulo Freire, uma vez que esta defende que a construção do conhecimento se dá na relação dialógica entre professor e aluno.

Nossa análise constatou que grande parte dos projetos mostrou uma concepção dialógica e interativa de linguagem. Entretanto, para verificar, de fato, se o projeto atingiu seus objetivos seria necessário acompanhar mais de perto a execução das ações propostas em cada projeto, ou se fossem realizadas algumas entrevistas com roteiro estruturado com os professores e alunos, para que fosse possível contrastar como aquilo que fora escrito nos projetos e nos relatórios se desenvolveu e, ainda, observar e analisar algumas das aulas ministradas para uma possível triangulação de dados.

Para melhoramentos na parte de elaboração e execução dos projetos que participam do prêmio *Mestre da Educação*, apontamos como sugestões para os professores de língua materna das escolas que participaram da nossa pesquisa alguns pontos, a saber:

- Deixar mais evidente com qual concepção de linguagem estarão trabalhando;
- Buscar parceria com outras disciplinas com vistas a estabelecer a interdisciplinaridade;

- Deixar o mais explicado possível as etapas, a metodologia e os objetivos do projeto;
- Fazer leituras sobre o letramento para que possam aprofundar os conhecimentos, repensar as atividades de leitura e escrita;
- Agregar, ao trabalho com projetos, as sequências didáticas e/ou oficinas pedagógicas, uma vez que são metodologias que também se contrapõem ao modelo de educação tradicional e são sugeridas pela cartilha de orientações básicas, disponibilizada pelo site do concurso;
- Por fim, fazer leituras sobre a importância do trabalho com projetos buscando aprofundar as noções basilares deste modelo metodológico, que, se realizado como proposto, promove uma aprendizagem significativa.

Com vistas a melhorar a dinâmica de leitura pelos avaliadores do prêmio *Mestres da Educação* e de futuros pesquisadores, sugerimos mais rigor quanto à formatação, escrita padrão e passos sugeridos pelo Edital que rege o concurso. Como professores de língua materna, agentes de letramento, acreditamos que alguns destes precisam melhorar a escrita adotando a norma padrão, já que se trata de um concurso de ampla divulgação nacional.

Também sugerimos a criação de um banco de dados com todos os projetos que ganharam a premiação, pois boas propostas devem ser compartilhadas com outros professores, bem como a organização de uma cartilha mais completa sobre como se deve proceder quando se pensa em escrever e executar um projeto de ensino na escola. O site disponibiliza uma pequena cartilha, contudo há lacunas a serem preenchidas, a exemplo de: ausência das referências usadas para a composição de tal instrumento, maior detalhamento da estrutura de um projeto de intervenção pedagógica.

Por fim, como André (2012), acreditamos que uma das formas de aproveitamento de uma pesquisa é socializar, caso tenham interesse, com os órgãos/sujeitos que participaram do estudo, com vistas a fomentar discussões e repensar práticas de trabalho. Portanto, nossa missão não se encerra com a entrega e apresentação deste trabalho. Nosso compromisso maior é devolver aos professores participantes da pesquisa uma análise de seu projeto, com vistas a possibilitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A.; MEDIANO, Z. D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. In: CANDAU, V. M. (org) **Rumo a uma nova didática**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 179-192.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa na Didática e na prática de ensino. In: CANDAU, V. M. (org) **Rumo a uma nova didática**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 193-205.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. P. 261-306.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. Interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 114-132.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. PCN+ Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. [2000?].
- BRITO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, Marcos; *et al.* **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 53-77.
- CANDAU, V. M. *et al.* Oficinas pedagógicas sobre direitos humanos para professores de 1º e 2º graus. In: CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 13-94.
- _____. Direitos humanos e educação: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M. *et al.* **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-20.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Roxo e Gláís Sales Cordeiro (Tradução e organização). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 45-97.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagens e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). ALMEIDA, M. J... [*et al.*]. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.
- _____. Identidades e especificidades do ensino de língua. In: GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. P. 73-113.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. O estudo da língua materna. In: HALLIDAY, M. A. K. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Halliday, M. A. K., McIntosh, A., Stevens, P. (org.) Tradução de Myrian Freire Morau. Petrópolis, Vozes, 1974. p. 257-287.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 61-84.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2014**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=251620&idtema=16&search=s%EDntese-das-informa%E7%F5es> Acesso em 25/10/2015.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> Acesso em: 10/06/2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 31-52.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 269-288.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Pesquisa. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990. p. 15-36.

MARCUSHI, L. A. Processos de produção textual. In: MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-143.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 19-38.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 91-109.

NOGUEIRA, N. R. Projetos: do significado às vantagens. In: NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008. p. 29-54.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. – Natal: EDUFRN, 2014.

PARÁIBA. Prêmio Mestres da Educação.

Disponível em: <http://www.mestresdaeducacao.pb.gov.br/>. Acessado em 06.11.2015.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em: 12 jul. 2009.

ALVES, R. A **alegria de ensinar**. Ars poetica editora ltda, 1994.
Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf Acesso em: 14/05/2016.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (org.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 27-41.

SOUZA, A. C. – **TCC: Métodos e Técnicas** / Antônio Carlos de Souza, Francisco Fialho e Nilo Otani. Florianópolis: Visual Books, 2007.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas/SP. 2008.

TINOCO, G. M. A. M. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Organizadoras). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-174.

TRAVAGLIA, Carlos Travaglia. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS

EDITAL

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

EDITAL N.º 006/2016-GS

PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO

O GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, estabelece normas relativas à realização de Processo Seletivo, visando selecionar boas práticas do cotidiano curricular desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, no intuito de laurear professores com o **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012, mediante os critérios e condições estabelecidas neste Edital.

1. DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas executadas por professores em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 O Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO estará aberto, exclusivamente, a professores em efetivo exercício de suas funções, com carga horária de sala de aula registrada no Sistema de Acompanhamento de Pessoal – SAP e lotados em escolas da rede pública estadual da Educação Básica.

1.3 O Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO estabelecerá, como critérios para seleção, a apresentação de quatro instrumentos que deverão fazer referência a boas práticas docentes frente aos desafios do processo de ensino e aprendizagem e que possibilitam o sucesso escolar dos estudantes, a saber:

- Projeto do professor;
- Relatório de execução do projeto;
- Documentos comprobatórios e
- Autoavaliação com justificativa.

2. DOS OBJETIVOS

Constituem objetivos do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO

2.1 Valorizar os professores da rede pública estadual da Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por iniciativas de experiências inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem.

2.2 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento.

2.3 Incentivar os professores da rede pública estadual de Educação Básica, das diversas áreas do conhecimento, a desenvolver a cultura da autoavaliação de sua prática docente.

3. DA INSCRIÇÃO E PARTICIPAÇÃO

3.1 Todos os professores em efetivo exercício de suas funções, com carga horária de sala de aula registrada no Sistema de Acompanhamento de Pessoal – SAP e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica estão aptos a se inscreverem e concorrerem ao **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**, desde que preencham os requisitos presentes neste Edital, em especial, no que diz respeito ao envio de formulário de inscrição, projeto do professor a ser desenvolvido no ano de 2016, bem como envio de relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa, conforme especificados no item 4 deste Edital.

3.2 A inscrição para o **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** ocorrerá no período de 01 a 15 de abril de 2016 no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á exclusivamente por meio de preenchimento de formulário eletrônico e envio do projeto do professor a ser desenvolvido no ano de 2016, em consonância com os requisitos estabelecidos no item 4 deste Edital. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a inscrição do professor no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**.

3.3 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) projeto do professor enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF conforme instruções disponibilizadas no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao, será analisado pela comissão avaliadora do **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital.

3.4 A homologação da inscrição dos professores das escolas públicas estaduais de Educação Básica no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** ocorrerá no dia 29 de abril de 2016 no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á após confirmado o envio do projeto do professor no ato da inscrição.

3.5 O envio do dossiê (relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) dos professores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que tiveram inscrição homologada no processo seletivo do **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**, ocorrerá no período de 17 a 28 de outubro de 2016, a mediante identificação do número de inscrição do professor, conforme instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao. Este procedimento é condição indispensável para a emissão do comprovante com número que identifica e confirma a participação do professor no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO**.

3.6 Apenas 01(um) e o 1º (primeiro) dossiê (relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa), enviado à Secretaria de Estado da Educação, em formato PDF conforme instruções disponibilizadas no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao, será analisado pela comissão avaliadora do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, não sendo possível receber documentos enviados avulsos ou fora do prazo estabelecido por este Edital.

3.7 A homologação da participação dos professores das escolas da rede pública estadual de Educação Básica no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO ocorrerá no dia 04 de novembro de 2016 no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao e dar-se-á após confirmado o envio do dossiê (relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa), enviado à Secretaria de Estado da Educação.

3.8 Os professores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que tenham 2(duas) matrículas só poderão concorrer 2(duas) vezes ao Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, mediante a comprovação de 2(duas) inscrições que façam referência a projetos distintos. Entretanto, para efeito de premiação, recebimento de 14º salário, só será considerado 01(uma) matrícula, cujo projeto e dossiê (relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) atendam aos critérios estabelecidos neste edital.

4. DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

4.1 O projeto do professor, a ser desenvolvido no ano de 2016, bem como relatório de execução, documentos comprobatórios e autoavaliação com justificativa deverão ser apresentados pelo professor das escolas públicas estaduais de Educação Básica inscrito no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, em período estabelecido no cronograma deste Edital (item 7), para serem analisados pela comissão avaliadora, cabendo, à mesma, atribuir para cada critério de seleção, pontuações que variam entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério (Quadro 1).

4.2 O projeto inscrito no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO deverá ter duração mínima de 02 (dois) Bimestres e poderá abordar temáticas em diversas áreas do conhecimento de modo que apresentem contribuições para a redução do abandono e melhoria do rendimento escolar dos estudantes, com foco nos descritores avaliadores de Matemática e Língua Portuguesa, disponível no site <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/colecao-014/> além de discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros.

4.3 O projeto inscrito no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO deverá obrigatoriamente incluir ações que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, articulados à disciplina ministrada pelo professor autor do projeto, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes e o alcance das metas no IDEPB projetadas para cada escola no ano de 2016. Todas as

informações sobre metas e descritores estão disponíveis no site <http://www.avaliacaoparaiba.caed.ufpb.net/colecao-014/>.

4.4 O projeto inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 2 (dois) pontos, se observado atendimento as especificidades previstas nos itens 4.2, 4.3, 4.7 e 4.8 deste edital, e eliminatório se não apresentado.

4.5 O relatório de execução do projeto desenvolvido pelo professor inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** deve conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pelo projeto, alinhado e estruturado conforme Plano de Metas do IDEPB projetada para a escola no ano de 2016.

4.6 O relatório de execução do projeto desenvolvido pelo professor inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** é critério classificatório desse processo seletivo, se observado atendimento as especificidades previstas no item 4.5, 4.7 e 4.8 deste edital, podendo garantir pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 3 (três) pontos, e eliminatório, se não apresentado.

4.7 Na pontuação do projeto e relatório inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** serão considerados ainda: a adequação didática, clareza nos objetivos de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem; a consistência pedagógica e conceitual; o processo de participação e a busca da autonomia; a pertinência dos conteúdos e estratégias com as competências e habilidades que se quer alcançar; a relação com o contexto, permanência, rendimento progressivo dos estudantes e as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem, caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

4.8 O projeto do professor inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** bem como o relatório de execução, deverão ser digitados em papel A4; margem superior e inferior 2,5; margem esquerda e direita 3,0; fonte Times New Roman, tamanho 12; espaçamento 1,5; observando as normas da ABNT/6023 de 11 de abril de 2011 e limite de páginas de cada item.

4.9 Os documentos comprobatórios apresentados pelo professor inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** garantirão pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo especificado em cada critério e juntos podem somar até 4 (quatro) pontos (Quadro 1).

4.10 O documento de autoavaliação com justificativa dos conceitos atribuídos para cada item avaliado é critério classificatório desse processo seletivo e garantirá pontuação que varia entre o mínimo de 0 (zero) e máximo de 1(um) ponto, se observada coerência entre conceito, informações e evidências da justificativa em todos os itens da autoavaliação, e eliminatório se não apresentado.

4.11 O documento de autoavaliação e justificativa do professor da rede pública estadual de Educação Básica inscrito no **Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO** (Quadro 2) deverá ser preenchido exclusivamente pelo professor, de modo a permitir a reflexão e

autoconhecimento de sua atuação docente no ambiente escolar, tomando como base a escala de conceitos que define o nível de atendimento dos docentes às necessidades dos estudantes e da escola, atribuindo para cada item avaliado apenas 01 (um) conceito, que deverá ser assinalado com a letra X, e sua justificativa.

4.12 Ao final do processo seletivo, o projeto, relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa apresentados à Secretaria de Estado da Educação por parte do professor da rede pública estadual de Educação Básica inscrito no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, poderão totalizar pontuação máxima igual 10 (dez) (Quadro 1).

4.13 Serão selecionados no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO todos os professores das escolas públicas estaduais de Educação Básica que atendam ao mínimo de 70% dos critérios estabelecidos no item 4 deste edital - Quadros 1 e 2, e apresentem projeto, relatório de execução, documento de autoavaliação e justificativa.

QUADRO 1 – Pontuação dos Critérios de Avaliação		
Critério	Projeto (Critério Classificatório e Eliminatório)	Pontuação
1	Projeto desenvolvido pelo Professor para o ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.2 (1,0); 4.3 (0,5), 4.7 (0,3) e 4.8 (0,2) deste edital. Mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 2,0
Pontuação parcial		0,0 a 2,0
Critério	Relatório de Execução do Projeto (Critério Classificatório e Eliminatório)	Pontuação
2	Relatório de execução do projeto desenvolvido pelo professor no ano de 2016, conforme estabelecem os itens 4.5 (1,5); 4.7 (0,3) e 4.8 (0,2) deste edital. Mínimo de 10 (dez) e máximo de 30 (trinta) páginas, observando normas da ABNT/6023, de 11 de abril de 2011. (Modelo disponível no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao)	0,0 a 3,0
Pontuação parcial		0,0 a 3,0
Critérios	Documentos Comprobatórios (Critérios Classificatórios)	Pontuação
3	Cópia do Diploma ou Certificado de Formação em Ensino Superior/ Licenciatura, compatível com a disciplina que leciona, ou cópia da carteira de Autorização Temporária para o exercício da docência, emitida pela GEAGE/SEE, para professores que não estão habilitados conforme Resolução nº. 101/2008 – CEE/PB)	1,0
4	Comprovante de participação do professor em cursos de Formação Continuada ofertados por meio do Estado e/ou Instituições de Ensino Superior, no período de outubro de 2014 a outubro de 2015, que somados totalizem mínimo de 80 horas (Diploma, Certificado ou Declaração).	1,0
5	Relação de todos os estudantes da/s turma/s escolhida/s para execução do projeto (série/ano, turma, assinatura) com o registro de frequência escolar nas aulas e de rendimento anual na disciplina de atuação do professor inscrito no Prêmio, atestado pelo (a) Gestor (a) Escolar, de modo que evidencie redução do abandono e melhoria do rendimento escolar de 75% do número total de estudantes da/s turma/s (Modelo em	1,0

	anexo).				
6	Declaração emitida e atestada pelo (a) Gestor (a) Escolar da participação do professor em no mínimo 75% dos encontros de planejamento integrado desenvolvidos pela escola, com cópia das atas em anexo (Modelo em anexo).	1,0			
Pontuação parcial		0,0 a 4,0			
QUADRO 2 – Pontuação dos Critérios de Autoavaliação e Justificativa (Critérios Classificatórios e Eliminatórios)					
Documento de Autoavaliação	Nível de Atendimento				
	Insuficiente	Regular	Regular	Bom	Ótimo
1-O projeto é desenvolvido em consonância com o Plano de Intervenção Pedagógica elaborado pela escola para o ano de 2016, bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender os interesses e as necessidades dos estudantes?					
Justificativa do item 1:					
2-Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEB/PB foram analisados e utilizados como informação na elaboração desse projeto e planejamento das aulas?					
Justificativa do item 2:					
3- Quais descritores avaliativos de Matemática e/ou Língua Portuguesa disponibilizados no site http://www.avaliacaopariba.cned.ufjf.net/colacao-014/ foram contemplados no seu projeto para possibilitar a melhoria do rendimento dos estudantes?					
Justificativa do item 3:					
4-Foram utilizadas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar durante as aulas e desenvolvimento do projeto?					
Justificativa do item 4:					
5-Foram estabelecidas articulações com as famílias, serviços públicos, professores de outros componentes curriculares e demais profissionais da educação visando ao bom desenvolvimento do projeto e das aulas?					
Justificativa do item 5:					
Pontuação parcial		0,0 a 1,0			
Pontuação Final (Projeto + Relatório de execução + Documentos Comprobatórios + Documento de Autoavaliação com justificativa)		0,0 a 10,0			

5. DA PREMIAÇÃO

5.1 O Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO contemplará, dentro dos limites orçamentários, todos os professores em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, selecionados neste Processo Seletivo, com o valor correspondente a uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando o 14º salário, com exceção dos profissionais citados nos itens 5.2 e 5.3.

5.2 Não poderão ser contemplados com o Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO os professores que tenham mudado de unidade de trabalho no período de vigência desse Edital (data de sua inscrição até a data do resultado), e/ou que tenha usufruído de licenças e/ou afastamentos da unidade escolar por período superior a 30(trinta) dias, exceto quando de interesse da Secretaria de Estado da Educação.

5.3 Igualmente não serão contemplados com o Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO os professores que atuam em regime de contrato de emergência e/ou que tenham sido aposentados durante o ano letivo em curso.

5.4 O Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO será concedido apenas ao professor autor do projeto, identificado por meio de sua matrícula e CPF no formulário de inscrição, não sendo possível realizar partilha ou transferência da premiação com coautores ou colaboradores do projeto.

5.5 Caso o professor premiado no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO esteja lotado em escola contemplada com o Prêmio ESCOLA DE VALOR, este receberá também o valor correspondente a mais uma remuneração mensal a qual percebe, caracterizando assim um 15º salário.

5.6 A premiação acontecerá em evento organizado pela Secretaria de Estado da Educação em local a ser divulgado oportunamente.

5.7 A participação e premiação dos professores das escolas públicas estaduais de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO corresponderão à aceitação das disposições do presente Edital, e, inclusive, da autorização para uso de imagem e publicação dos documentos comprobatórios em quaisquer mídias, por parte da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

6. DA COMISSÃO ESTADUAL DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO

6.1 A Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, bem como sua presidência, será constituída mediante Ato do Secretário de Estado da Educação.

6.2 A Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO será composta por profissionais com formação de nível superior na área de educação, indicados por Instituições de Ensino Superior e pela Secretaria de Estado da Educação.

6.3 É de competência da Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO a análise criteriosa do projeto, relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa enviados pelos professores inscritos no referido Prêmio e atribuição de pontuação com base nos critérios estabelecidos neste Edital.

6.4 Todos os projetos e dossiês (relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios, autoavaliação e justificativa) enviados pelos professores para concorrer

ao Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO serão avaliados por 2(dois) integrantes da Comissão Estadual de Avaliação do referido Prêmio.

6.5 Sendo evidenciado pontuações finais divergentes (Aprovação/Aprovação ou Reprovação/Reprovação), será efetuada média aritmética entre as notas atribuídas pelo primeiro e segundo avaliador.

6.6 Sendo evidenciado pontuações finais divergentes (Aprovação/Reprovação), o mesmo será revisado por mais 01(um) integrante da mesma Comissão.

7. CRONOGRAMA

PERÍODO	DESCRIÇÃO
14:00h de 01 de abril às 14:00h de 15 de abril de 2016	Inscrição e envio de projetos dos professores da rede pública estadual de Educação Básica à SEE para concorrer ao Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO.
29 de abril de 2016	Homologação da inscrição dos professores da rede pública estadual de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO.
14:00h de 17 de outubro às 14:00h de 28 de outubro de 2016	Envio do dossiê (relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa) dos professores da rede pública estadual de Educação Básica com inscrição homologada no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO à SEE.
03 de novembro de 2016	Publicação da Portaria do Secretário de Estado da Educação criando a Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO no Diário Oficial do Estado.
04 de novembro de 2016	Homologação da participação dos professores da rede pública estadual de Educação Básica no processo seletivo do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO.
04 a 30 de novembro de 2016	Análise do projeto e dossiê (relatório de execução, documentos comprobatórios, de autoavaliação e justificativa) pela Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO de acordo com os critérios estabelecidos neste Edital.
10 de dezembro de 2016	Divulgação dos professores da rede pública estadual de Educação Básica contemplados com o Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO.

8. DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 É de inteira responsabilidade dos professores da rede pública estadual de Educação Básica inscritos e selecionados no Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO o ônus relativo aos direitos autorais de textos ou quaisquer outros meios utilizados nos trabalhos.

8.2 Os projetos identificados em situação de plágio poderão ser desclassificados pela Comissão Avaliadora.

8.3 Os documentos enviados pelos professores não serão devolvidos aos seus autores, cabendo à Secretaria de Estado da Educação a inteira responsabilidade e decisão de promover a sua guarda ou destruição.

8.4 Durante o ano letivo, as escolas públicas estaduais de Educação Básica receberão a visita de técnicos indicados da Secretaria de Estado da Educação que acompanharão as

atividades desenvolvidas pelos docentes, podendo o relatório dessas visitas técnicas ser utilizado pelos integrantes da Comissão Avaliadora na definição de pontuações atribuídas aos critérios descritos nos Quadros 1 e 2 deste Edital.

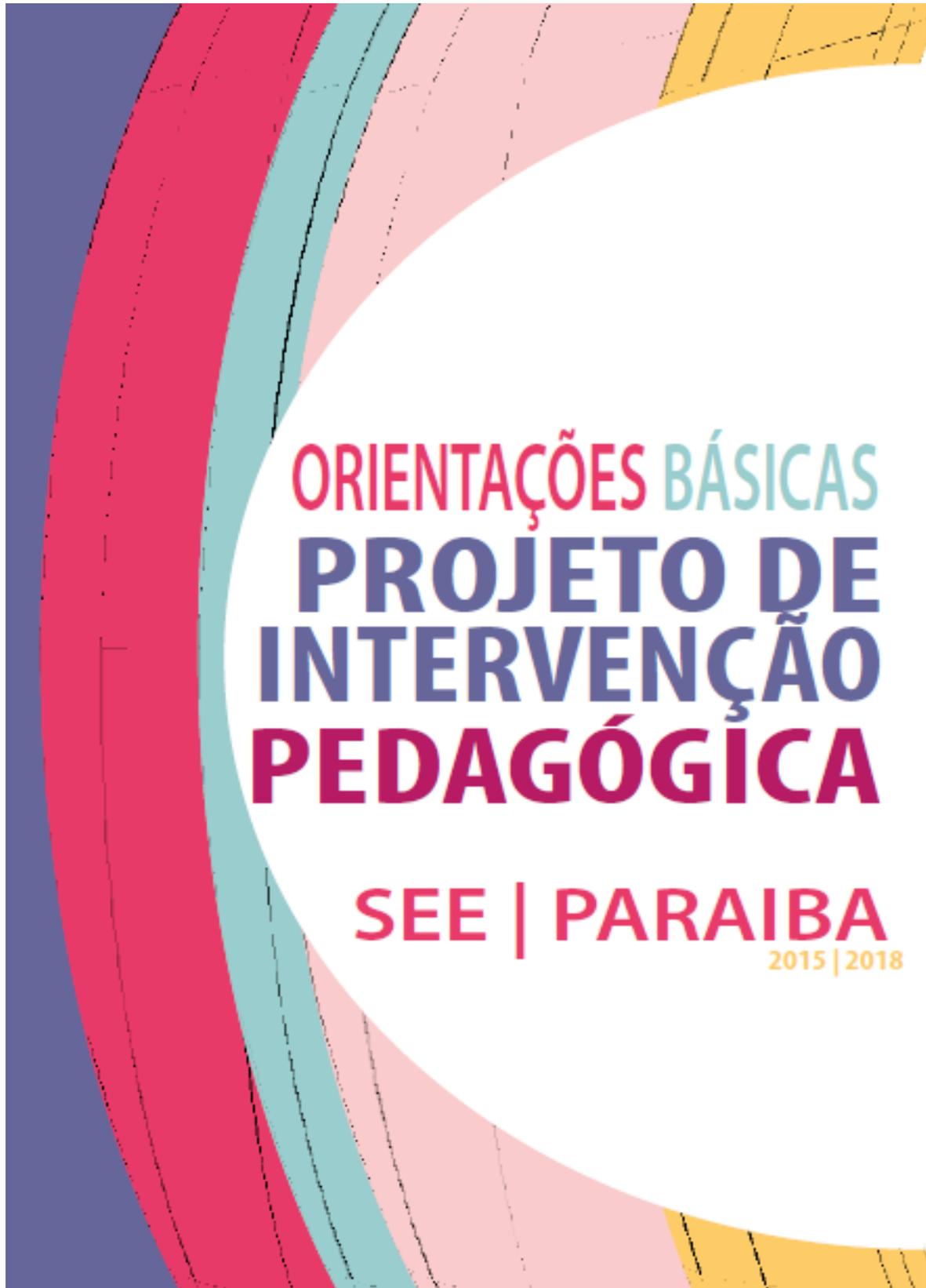
8.5 Caberá à Comissão Estadual de Avaliação do Prêmio **MESTRES DA EDUCAÇÃO** a análise de recursos a respeito das pontuações atribuídas aos documentos apresentados, conforme estabelecido no tópico 4 deste Edital, protocolados no prazo de até 05 (cinco) dias úteis a partir da publicação do resultado no site www.paraiba.pb.gov.br/educacao.

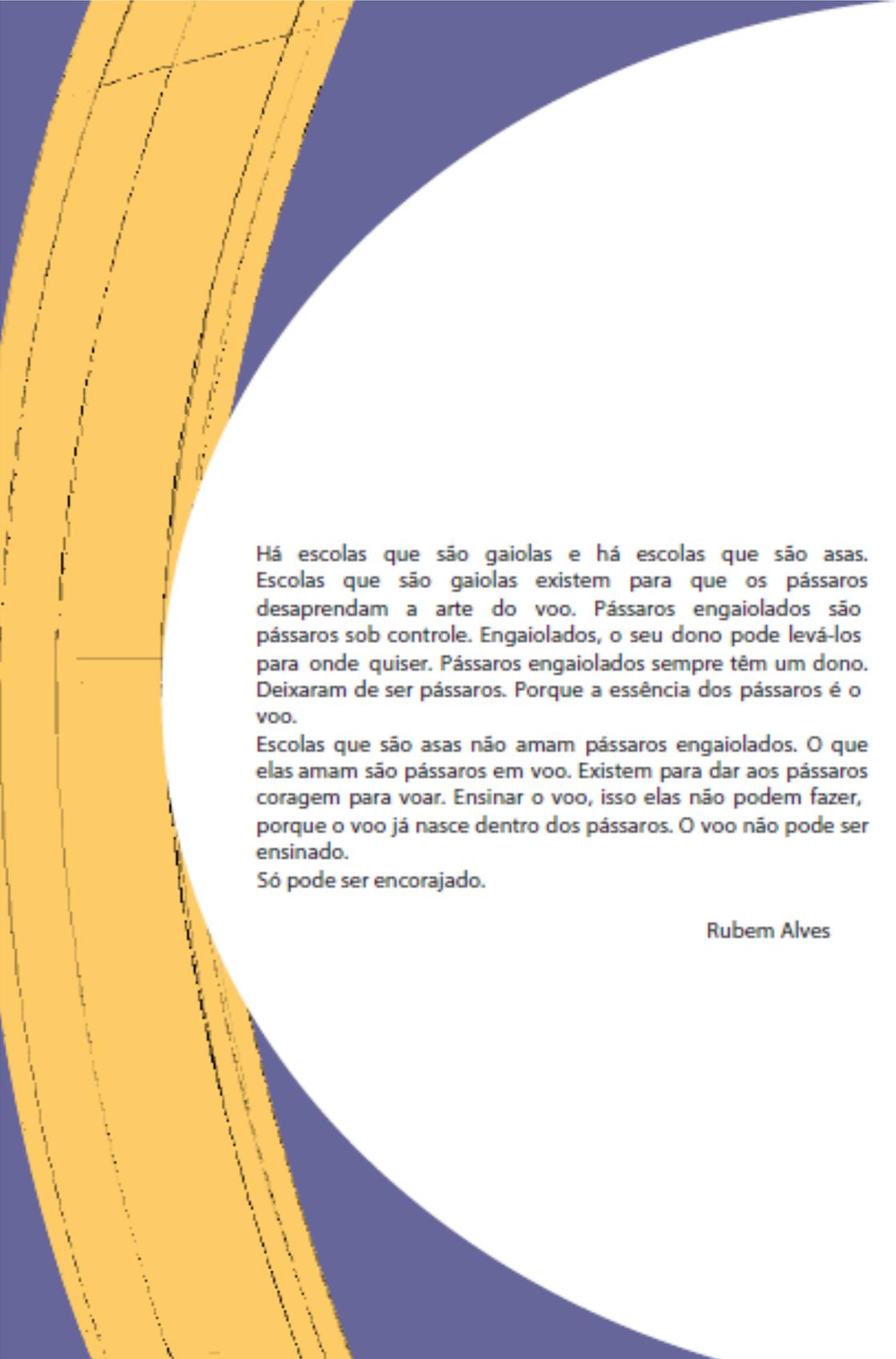
8.6 O recurso citado no item anterior deverá seguir as instruções disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação www.paraiba.pb.gov.br/educacao.

João Pessoa, 11 de fevereiro de 2016

ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS
Secretário de Estado da Educação

CARTILHA





Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.

Rubem Alves



Apresentação

A rede estadual de ensino da Paraíba conta com um eficiente Sistema de Avaliação da Educação. Desde 2012, o Avaliando IDEPB coleta e processa informações acerca do desempenho escolar dos alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de instrumentos de avaliação aplicados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, na 3ª série do Ensino Médio e, a partir de 2013, na 4ª série do Ensino Médio - Modalidade Normal.

Esse sistema avaliativo tem mostrado uma variação e/ou oscilação de resultados nos índices ou indicadores de desempenho escolar. Assim, se faz necessário buscar respostas para os fatores relacionados às práticas pedagógicas que levam à descontinuidade dos índices. Em 2015, reconfigurando os objetivos do IDEPB, a equipe pedagógica da Secretaria de Estado da Educação - SEE delibera sobre a criação de parâmetros para o estabelecimento de metas por escola, a fim de oferecer à comunidade escolar a oportunidade de avaliar e desenvolver melhor suas ações de ensino e de aprendizagem a partir dos estudantes.

Seguindo tal propósito, a Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o Centro de Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, Instituição Implementadora do Avaliando IDEPB, define parâmetros para a criação de metas individualizadas, fazendo uma correlação com a Matemática e o cálculo utilizado pelas Avaliações em larga escala desenvolvidas no Brasil, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Nessa perspectiva, a SEE propõe para a rede estadual de ensino um Plano de Metas por escola. A intenção não é somente levar a comunidade escolar a refletir sobre os seus índices de desempenho, mas também, tornar essa reflexão fértil, no sentido de produzir mudanças na concepção e condução do seu processo de ensino e aprendizagem e propor medidas oportunas para o alcance de metas associadas aos direitos de aprendizagens dos seus estudantes e à qualidade da educação na Paraíba. Essa avaliação requer, de gestores e professores, um posicionamento crítico e investigativo, firmado na leitura, estudo e análise dos resultados do IDEPB.

Considerando que é no chão e no coletivo da escola que a efetivi-



dade do ato educativo acontece, é mister, com base no Plano de Metas proposto, que cada escola construa seu Projeto de Intervenção Pedagógica, levando em conta a sua realidade e as suas necessidades, e direcionando-o para o alcance das metas estabelecidas. É fundamental que este projeto, construído pela comunidade escolar, apresente estratégias e implemente medidas para a melhoria da aprendizagem, promovendo uma escola pública de qualidade e garantindo equidade social.

Assim, as contribuições contidas neste documento têm como finalidade subsidiar gestores e professores na elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, que a SEE entende como um relevante Instrumento coletivo de ação, capaz de mobilizar gestores, professores, estudantes e familiares para um ponto comum: uma escola eficiente e inclusiva.

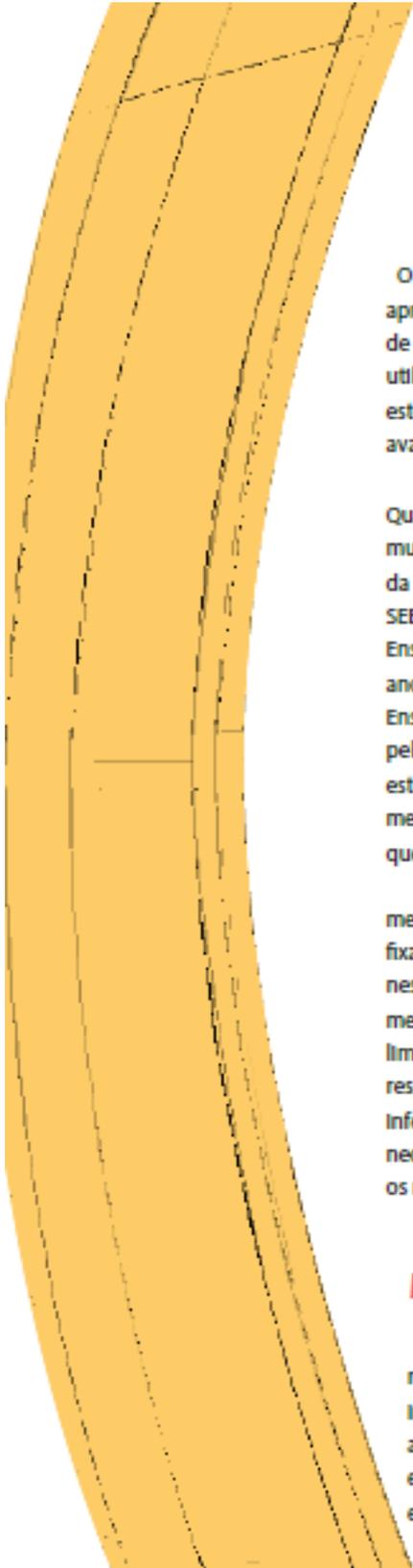
1. EXPLICITANDO O PLANO DE METAS

Objetivos do Plano de Metas

- Proporcionar melhorias significativas na qualidade da aprendizagem dos estudantes das escolas da Rede Estadual, garantindo que os discentes construam conhecimentos e dominem competências e habilidades esperadas para a etapa de escolarização em que se encontram.
- Atingir, ao final do processo de intervenção pedagógica, os índices projetados no Plano de Metas, para o período de 2015 a 2018.

Parâmetros para a definição das metas

O cálculo das metas do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando IDEPB acompanha de perto os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e às metas para esse mesmo indicador. A estratégia de cálculo das metas é rigorosamente igual à utilizada para o IDEB, incluindo as fórmulas. As diferenças estão na origem das informações de proficiência utilizadas na fixação dos critérios e nos pontos de referência.



O IDEPB utiliza a informação de testes próprios e as taxas de aprovação, reprovação e evasão, calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O ano utilizado como referência é 2013, a escolha se justifica por ter sido este um ano de maior participação de escolas no processo de avaliação. O IDEB, entretanto, utiliza como referência o ano de 2005.

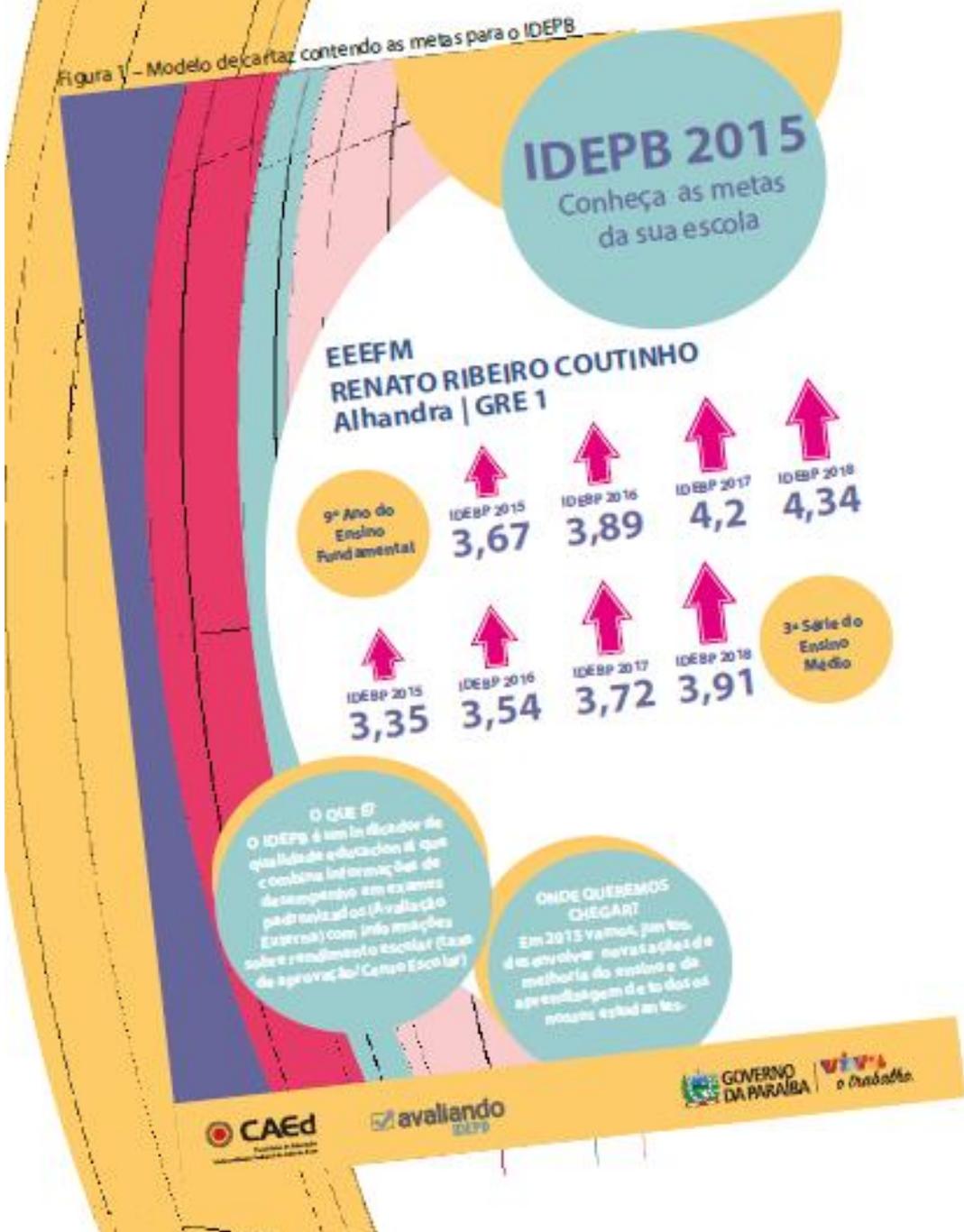
Várias foram as operações utilizadas para o cálculo do IDEB. Quando foram calculadas as metas intermediárias de escolas, municípios e estados, o IDEB médio projetado para a rede estadual da Paraíba foi de 5,3 para o ano de 2021. A projeção de metas da SEE altera esse objetivo. Em 2021, a proposta para o 5º ano do Ensino Fundamental é de um IDEPB igual a 6,0. Espera-se que o 9º ano dessa mesma etapa atinja esse patamar em 2025 e a 3ª série do Ensino Médio, em 2028. Considerando que os resultados projetados pela rede estadual de ensino da Paraíba são diferentes daqueles estabelecidos pelo IDEB, se faz necessário a organização de novas metas que, cumpridas, promoverão avanços no estado, de forma que consiga contribuir mais para a qualidade da educação brasileira.

Alguns limites inferiores e superiores foram estabelecidos para as metas do IDEPB de referência. No caso do 5º ano, o limite inferior foi fixado em 3,5. Todos os índices superiores a 5,5 foram convertidos neste último, tendo em vista, não haver índice maior de IDEPB. O mesmo ocorreu para o 9º ano do Ensino Fundamental, mas os limites, de ordem inferior e superior foram diferentes: 3,25 e 5,25, respectivamente. No caso da 3ª série do Ensino Médio, o limite inferior foi 3,0 e o limite superior 5,0. Essa transformação foi necessária para que os casos muito diferentes não afetassem tanto os resultados esperados para as escolas.

Metas por escola

As metas constituem indicadores que levam a escola a avançar, respeitando seu ritmo, seu limite e potencial, no contexto onde está inserida e servem de instrumentos para a criação de estratégias de ação, tendo em vista as necessidades identificadas no cotidiano escolar. Na figura 1, a seguir, um exemplo de como estas metas estão propostas para cada escola da rede estadual de ensino.

Figura 1 – Modelo de cartaz contendo as metas para o IDEPB



2. O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 O que é Projeto de Intervenção Pedagógica?

O Projeto de Intervenção Pedagógica representa uma ação coletiva, organizada pedagogicamente, a partir de propostas inovadoras, com o objetivo de dinamizar a prática docente e potencializar o ensino e a aprendizagem, elevando a proficiência do estudante em todos os componentes curriculares e, sobretudo, em Língua Portuguesa e Matemática.

Este projeto, como mostra a figura 2, também está articulado às ações de valorização dos profissionais da educação da rede pública estadual. As atividades a serem promovidas no Projeto de Intervenção Pedagógica poderão ser apresentadas como ações da comunidade escolar para o prêmio Escola de Valor; e os subprojetos, desenvolvidos especialmente pelos professores, poderão ser apresentados para avaliação no prêmio Mestre da Educação. A elaboração e a execução do Projeto de Intervenção Pedagógica são fundamentais por vários motivos, entre eles, o de se tornar uma proposta real e possível de ser avaliada como uma experiência exitosa, podendo ser, por isso, premiada.

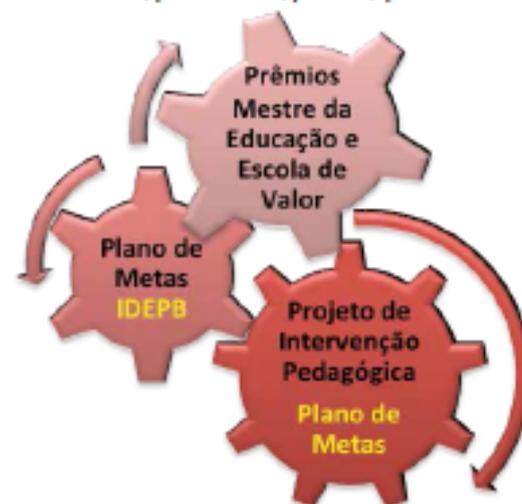


Figura 2 – Articulação do Projeto de Intervenção Pedagógica com outras ações da SEE

2.2 Os atores sociais envolvidos

- Dialogar e mobilizar toda a comunidade escolar, fomentando a necessidade do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Gestor (a)

- Analisar os resultados do IDEPB, elaborar e desenvolver propostas inovadoras, com foco nas matrizes e descritores do IDEPB.

Professor (a)

- Conhecer as avaliações da escola, e pactuar o compromisso com a melhoria de sua aprendizagem e envolvimento nas ações do Projeto.

Estudante

- Estabelecer parceria com a escola, colaborando com todas as ações previstas no projeto.

Família

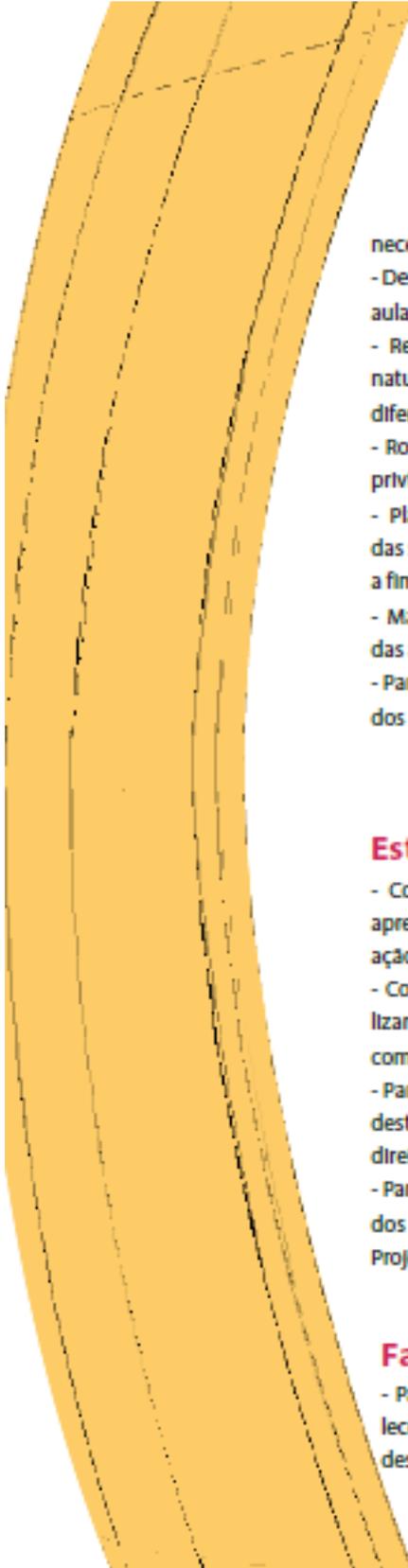
2.3 Atribuições dos atores sociais

Gestor(a):

- Conhecer e divulgar os resultados das avaliações externas e do IDEPB para toda a comunidade escolar, sensibilizando-a quanto à necessidade da Intervenção Pedagógica.
- Coordenar e mobilizar a equipe escolar para a elaboração e execução do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola.
- Articular as ações de planejamento e as avaliações Internas, tendo como ponto de partida a análise dos resultados da aprendizagem dos estudantes.
- Definir, coletivamente, propostas de Intervenção pedagógica que melhor atendam à realidade escolar.
- Dar o suporte necessário para o desenvolvimento das ações planejadas.
- Monitorar as ações de execução do Projeto de Intervenção Pedagógica.
- Promover encontros com atividades pedagógicas planejadas previamente para sensibilizar os estudantes, professores e família quanto à importância e participação nas ações do projeto.
- Promover, junto aos membros da equipe escolar, momentos de reflexão/avaliação dos resultados obtidos após a Intervenção pedagógica, para redefinição de ações.
- Fazer relatório, em colaboração com a coordenação do projeto, das ações desenvolvidas.

Professor(a):

- Conhecer e apropriar-se dos resultados das avaliações Internas e externas do IDEPB e das metas definidas para sua escola, bem como do desempenho recomendável.
- Considerar as características dos estudantes de cada turma e as intervenções necessárias para melhor atendê-los, sensibilizando-os quanto à necessidade de pactuar o compromisso pela melhoria da aprendizagem.
- Identificar as competências e habilidades específicas a serem trabalhadas e o nível de aprendizagem desejável a ser alcançado pelos estudantes.
- Participar da elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, planejando ações para melhoria da aprendizagem que atendam às



necessidades dos estudantes.

- Desenvolver uma rotina diária do trabalho pedagógico em sala de aula, a ser elaborado sob a orientação do coordenador do Projeto.
- Respeitar a especificidade de cada disciplina em função da sua natureza, o que exige tempo, estratégias e formas de abordagens diferentes.
- Romper com a tradicional linearidade dos planos de ensino, privilegiando a interdisciplinaridade e contextualização.
- Planejar e desenvolver metodologias inovadoras, a exemplo das sequências didáticas, dos projetos de aprendizagem, entre outras, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.
- Manter registros das ações desenvolvidas durante a execução das ações de intervenção pedagógica.
- Participar de momentos de avaliação/reflexão dos resultados alcançados após a intervenção pedagógica.

Estudante:

- Conscientizar-se de que a educação é direito constitucional, e a aprendizagem, como direito do educando, é princípio orientador da ação educativa.
- Conhecer os resultados das avaliações sistêmicas da escola, sensibilizar-se quanto à necessidade de mudança e pactuar com a escola o compromisso com a melhoria de sua aprendizagem.
- Participar das ações do Projeto desenvolvidas na sala de aula e outras destinadas a sua formação promovidas pela escola, assegurando o seu direito de aprender.
- Participar de momentos de avaliação/reflexão dos resultados alcançados durante a intervenção pedagógica para redefinição das ações do Projeto.

Família:

- Participar das ações do Projeto de Intervenção Pedagógica, estabelecendo relações de apoio, cooperação e confiança, sobretudo no desenvolvimento da responsabilidade do estudante pelo seu próprio

aprendizado;

- Participar, de forma ativa, de reuniões escolares, sempre que convocado e ter acesso aos resultados das avaliações sistêmicas, a informações relacionadas à frequência, à participação e ao desempenho escolar de seu filho;
- Valorizar a escola, incentivar e criar no estudante o hábito de estudo diário, primando pelo cumprimento das tarefas escolares;

2.4 Ações de articulação e acompanhamento do Projeto

Coordenação:

- Coordenar e articular o processo de elaboração e execução do Projeto de Intervenção Pedagógica, sendo corresponsável com a gestão da escola.
- Conhecer, analisar e apropriar-se dos resultados dos estudantes nas avaliações externas e internas e das metas do IDEPB propostas e pactuadas com a escola.
- Assessorar o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais relativas à Intervenção pedagógica.
- Promover momentos de integração, estudo e reflexão, a partir de planejamentos sistemáticos, estabelecendo um constante repensar da prática pedagógica e garantido a circulação de informações sobre o acompanhamento e os resultados da intervenção pedagógica.
- Acompanhar sistematicamente o desenvolvimento do Projeto, sugerindo medidas e práticas inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.
- Assessorar o(a) professor(a) orientando quanto aos registros das ações desenvolvidas durante a execução do Projeto.

Gerências Regionais de Educação:

- Promover, através de seus agentes responsáveis, processos de discussão frente aos resultados apontados pelas avaliações sistêmicas no Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Disseminar nas escolas as Orientações Básicas para a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica.
- Orientar a elaboração de Projetos de Intervenção Pedagógica, bem como acompanhar a execução e os resultados alcançados pelas escolas.

Secretaria de Estado da Educação:

- Construir o Plano de Metas Junto ao CAED/UFJF.
- Elaborar e disseminar a concepção, metodologia e estrutura do Projeto de Intervenção Pedagógica, por meio do Seminário de Gestão.
- Elaborar as Orientações Básicas para as escolas da Rede Estadual.

2.5 A construção do Projeto de Intervenção Pedagógica

A construção do Projeto de Intervenção Pedagógica envolve várias etapas, por meio das quais se delinham as ações a serem executadas pelos agentes envolvidos. É preciso traçar objetivos e definir as estratégias de alcance. A seguir, as etapas sugeridas.

Etapa 1:

- Conhecimento e entendimento do Plano de Metas 2015 – 2021, proposto pela SEE.
- Conhecimento do Portal do IDEPB – www.avaliacaoparaiba.caeduffj.net e análise do Kit Pedagógico AVALIANDO IDEPB, identificando as matrizes de referência dos anos avaliados.
- Construção do diagnóstico de aprendizagem dos estudantes, com base no conhecimento e análise dos resultados do IDEPB 2012 – 2014, identificando os problemas de aprendizagem recorrentes.
- Definição dos eixos de atuação do projeto.

Etapa 2:

- Planejamento das ações do projeto, envolvendo a comunidade escolar, a partir do diagnóstico construído na etapa 1.

Etapa 3:

- Execução e avaliação contínua do projeto por todos os agentes envolvidos.

Etapa 4:

- Apresentação à comunidade escolar dos resultados obtidos com a ação interventiva.

A estrutura do Projeto de Intervenção Pedagógica

Uma boa estrutura de projeto contribui para a leitura, entendimento e apropriação do propósito a que se destina. Portanto, eis uma sugestão:

- Dados de Identificação: nome da escola, título do projeto, coordenação do projeto.
- Introdução
- Problematização (situando o(s) problema(s) motivadores do projeto)
- Justificativa (Mostrando a relevância do projeto)
- Objetivos (o que se pretende alcançar)
- Estratégias metodológicas
- Mapeamento descritivo das ações
- Referências

O quadro seguinte exemplifica um mapeamento descritivo das ações do projeto, apresentando um cronograma de execução. Outras ações poderão constar em sua elaboração, conforme a proposta de cada projeto. Assim, facilitará a visualização das ações, o período de realização e o responsável pela sua execução.

O quê? Ações	Como? Forma de execução	Para quê? Objetivo/ Meta	Quando? Período de execução	Quem? Responsável pela ação
Reuniao com toda equipe da escola.	Reunião	Apresentar o Plano de Metas e o Projeto de Intervenção Pedagógica.	Julho/2015	Gestores
Estudo dos resultados do IDEPB e levantamento do diagnóstico dos estudantes.	Grupo de estudo na escola	Analisar os resultados, compreendê-los e planejar.	Julho/2015	Gestores, técnicos e docentes.
Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica.	Reunião de planejamento	Conduzir o ensino e a aprendizagem com ações estratégicas.	Julho / 2015	Gestores, técnicos e docentes.
Reunião com os pais e representantes de grêmios e conselhos para apresentar o Projeto.	Roda de conversa	Envolver pais e colegiados no compromisso com a aprendizagem dos estudantes.	Agosto/2015	Gestores, Técnicos e Gerentes da GREs.



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA

RICARDO VIEIRA COUTINHO
GOVERNADOR

ANA LÍGIA COSTA FELICIANO
VICE-GOVERNADORA

ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

LUCIANE ALVES COUTINHO
SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO DE SUPRIMENTOS E LOGÍSTICA DA EDUCAÇÃO

ROZIANE MARINHO RIBEIRO
SECRETÁRIA EXECUTIVA DA GESTÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO

APÊNDICES

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins, que aceito a **pesquisadora Marilene Gomes de Sousa**, aluna do III curso de especialização em língua portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP), orientanda da Prof. (a) **Dra. Rose Maria Leite de Oliveira** analisar meus projetos que participaram do prêmio “Mestres da Educação”.

O objetivo da pesquisa é: analisar as concepções de língua e ensino que os projetos escritos e executados por professores efetivos da rede de ensino estadual de Sousa/PB revelam.

A pesquisadora se compromete a usar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Sousa/PB, _____

Assinatura do(a) participante