



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE MATO GROSSO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**JOSEANY SEBASTIANA DA SILVA MOREIRA**

**O REPENSAR DA PRÁTICA DOCENTE – A IMPORTÂNCIA DAS  
METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS PARA AS  
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CUIABÁ  
2020**

**JOSEANY SEBASTIANA DA SILVA MOREIRA**

**O REPENSAR DA PRÁXIS DOCENTE – A IMPORTÂNCIA DAS  
METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS PARA AS  
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação dos Professores Dr. Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra e Dr. Edson Gomes Evangelista.

**CUIABÁ  
2020**

### Dados internacionais de catalogação na fonte

M835o	Moreira, Joseany O REPENSAR DA PRÁXIS DOCENTE – A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA / Joseany Moreira – Cuiaba – MT, 2020. 94 f.  Orientador(a) Prof. Dr Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra Co-orientador(a) Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista. Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020. Bibliografia incluída  1. Práxis; Metodologias Pedagógicas;. 2. Língua Portuguesa; Autorreflexão.. I. Título.
-------	--

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos nove dias do mês de junho de dois mil e vinte, às 09:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em Rede com a Universidade de Cuiabá, sob a presidência do Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra, como Orientador, e Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista, como Co-orientador e com a participação dos membros examinadores Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães como examinador Interno e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro, como Examinadora Externa, reuniram-se a banca de Exame de Defesa de Joseany Sebastiana da Silva Moreira, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **O REPENSAR DA PRÁXIS DOCENTE – A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA** foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

**Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra – Presidente da Mesa e Orientador**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

**Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista – Co-Orientador**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

**Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães – Examinador Interno**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

**Dr. Profa. Dra. Filomena Maria Arruda - Examinadora Externa**  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cuiabá, 09 de junho de 2020.

**A CADA UM DOS MEUS ALUNOS,**

independente do nível de ensino, todos foram fundamentais para o meu processo de construção profissional. Sem eles, eu não teria o sonho educacional e não haveria a vontade de adquirir mais conhecimentos para lecionar. Sem eles, certamente, não existiria a professora, Joseany Moreira.

**AOS MEUS COLEGAS DE PROFISSÃO,**

que apesar de todos os desafios profissionais do cotidiano, não desistem de acreditar no poder transformador que a educação possui e que, além disso, usam esse poder em prol da construção de um ser, verdadeiramente, humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus, que também é meu Pai, meu Amigo, meu Senhor e meu Salvador... fonte de toda minha inspiração e sabedoria, gratidão pela proteção e saúde nesta caminhada. Nesses últimos dois anos, eu vivi muitas coisas maravilhosas, mas também tive que enfrentar um luto e quatro momentos de enfermidades. Sem a presença de Jesus na minha vida, eu já teria perecido e sem a fé, eu não teria chegado até aqui. Agradeço-O muito pela oportunidade de ter desenvolvido este trabalho, por todo amor dado a mim e pela força nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Dirce e Joel, que sempre me apoiaram em minhas decisões. Obrigada por todo amor, compreensão, paciência e carinho dispensados a mim. Ao meu irmão, Renan. Sou grata a vocês por todo incentivo, cuidados e pelos esforços que tiveram por mim para que eu pudesse chegar até aqui, contribuindo para eu ser quem eu sou. Amo vocês!

A minha amiga e irmã, Marcela, obrigada por todo auxílio, ombro amigo, conselhos e amizade sincera em toda essa minha caminhada na pós-graduação. Sem você, eu teria muito mais dificuldades para chegar até aqui. Sua amizade é um presente de Deus na minha vida. Obrigada pelas contribuições em meu trabalho e por acreditar no meu potencial. Você é fantástica!

Ao Prof. Dr. Geison Jader de Melo, pela confiança, pelo auxílio, pelas palavras de motivação e pela paciência em sempre me auxiliar quando precisei. Você é um ser humano incrível. Obrigada por tudo!

Ao Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista, meu co-orientador, pela orientação no desenvolvimento deste trabalho, pela rica contribuição para a minha formação profissional e pela confiança. Obrigada por muitas vezes ter ido além de suas possibilidades para me auxiliar, sempre me motivando e acreditando no meu potencial, vendo em mim uma capacidade que, muitas vezes, nem eu mesma via. Eu tenho muito orgulho de você. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra, pela orientação, credibilidade e pela coragem de me acompanhar nesse processo. Sou grata por suas contribuições e auxílio. Meu muito obrigada!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cilene Maciel pelo auxílio, paciência e socorro quando eu mais precisei nos dias anteriores a minha defesa. Meu muito obrigada!

Às amigas, Susel Soares e Stela Lima pelas contribuições, companhia, risadas e auxílio no processo de escrita.

Ao Prof. Dr. Jeferson Gomes Moriel Júnior pelo convite para integrar o grupo de pesquisa, *TSK Group*, o qual teve uma contribuição significativa para o meu trabalho.

Aos integrantes do *TSK Group*, Khaterine, Léo, Jaqueline, Marcela, Susel, Stela, Prof. Leandro, Tamara, Prof. Geison, Elisângela, entre outros, que me receberam tão bem e contribuíram com o meu trabalho. Nossas discussões me ajudaram a avançar em minha pesquisa. Muito obrigada!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro por ter me aceitado no Grupo de Pesquisa e Formação Docente da UFMT. Que grupo maravilhoso! Muito obrigada!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Formação Docente da UFMT, a amável Deusodete, Fábio, Cláudio, Prof. Filomena, Rose, Rosimeire, entre outros, quanto conhecimento eu adquiri durante os encontros. Talvez eu não tenha contribuído muito com vocês, mas participar das discussões do grupo abriu a minha mente e me deu condições para ver o meu trabalho de modo diferente, com um pouco mais de maturidade. Obrigada por tudo!

Às amigas, Ana Paula, Leyse e Yara pelos momentos de incentivo e companheirismo. Por me animar nos momentos de desânimo, por me fazer sorrir mesmo em meio a dor e pelas palavras de carinho. Obrigada!

Ao meu Pastor, Paulo, por todo incentivo e orações.

Aos meus líderes da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em especial, Martinho e Norma, obrigada pelas orações, compreensões, carinho e palavras de ânimo. Que Deus os recompense por tudo que fizeram por mim!

À minha prima, Sirlei, pelos conselhos e orações.

Às tias, Alice e Juraci, pelo investimento em meus estudos e por acreditar nos meus sonhos.

Aos coordenadores da Escola Estadual Pascoal Moreira Cabral, pela paciência e incentivo, em especial, a Rejane Santi, que sempre me apoiou na busca pelo conhecimento. Obrigada também a diretora, Ruthnéia, pela motivação e credibilidade no meu trabalho.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro para desenvolvimento da pesquisa.

À Reitoria, a PROPES - Pró-reitora de Pesquisa e Inovação, a DPIEX - Diretoria de Pesquisa e Extensão do IFMT, pelo apoio institucional e financeiro (Resolução N°10/2015).

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado IFMT/UNIC, pela partilha de seus preciosos conhecimentos e experiências.

Aos professores sujeitos desta pesquisa e todos os envolvidos na coleta de dados, cuja disponibilidade e vontade de colaborar foram indispensáveis na concretização desta investigação.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me intelectualmente e/ou afetivamente na realização desse trabalho. E como são muitos e muitas, deixo os nomes no anonimato para que cada um se sinta importante, nem mais, nem menos, simplesmente importante, neste processo.



Ser professor...

Educar é empoderar. Não é tanto ensinar quanto re-encantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é re-encantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores.

“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

## RESUMO

Um professor não é formado apenas quando conclui a etapa da formação inicial, porque o processo é contínuo e acontece ao longo da trajetória docente, por isso os cursos de formação continuada são tão importantes. As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem não são específicas de uma determinada área do conhecimento, praticamente em todas as áreas e em todos os níveis de ensino os desafios aparecem e precisam ser dirimidos. Este trabalho trata de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo principal identificar a importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, em especial para o ensino de gramática. A pesquisa foi elaborada a partir da seguinte questão: qual é a importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas no ensino de gramática? Para tanto, foi realizada uma análise dos aspectos que constituem a docência como uma profissão de acordo com as teorias de António Nóvoa (1992), dos autores desenvolvedores do Conhecimento Especializado de Professores: Shulman (1986) e Carrillo et al. (2014) e dos estudos realizados no grupo de pesquisa TSK Group do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. O conceito de práxis docente está fundamentado nas teorias de Paulo Freire (1996) e a concepção de linguagem nas contribuições de Mikhail Bakhtin (1989). As metodologias pedagógicas foram analisadas por meio dos aportes teóricos de Anastasiou (2001), percorrendo um caminho metodológico de caráter exploratório com método qualitativo fundamentados em Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (1987). O referencial teórico deste estudo, no que se refere à formação de professores, foi composto por Perrenoud (2002), Nóvoa (1997), Charlot (2013), Contreras (2002), Day (1999), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: inicialmente, foi realizado o levantamento das bibliografias que abordavam os temas “metodologias pedagógicas” e “ensino de gramática” com objetivo de conhecer as teorias e os principais autores que encetavam os assuntos analisados. Após a pesquisa de campo, realizada com duas professoras de escolas da rede estadual de ensino de Cuiabá-MT, para esta investigação denominadas “Escola Orquídea” e “Escola Girassol”. A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta de dados. A relevância desta pesquisa se encontra na identificação da importância, da compreensão e do espaço que é disponibilizado, pelos professores do Ensino Fundamental, para as metodologias pedagógicas autorreflexivas em aulas de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Práxis; Metodologias Pedagógicas; Língua Portuguesa; Autorreflexão.

## ABSTRACT

A teacher is not trained only when he completes the stage of initial training, because the process is continuous and happens along the teaching trajectory, that is why continuing education courses are so important. The difficulties in the teaching-learning process are not specific to a particular area of knowledge, practically in all areas and at all levels of education the challenges appear and need to be addressed. This work deals with a master's research, whose main objective was to identify the importance of self-reflective pedagogical methodologies for the teaching of Portuguese in Elementary School II, especially for the teaching of grammar. The research was based on the following question: what is the importance that Portuguese Language teachers attach to the use of self-reflective pedagogical methodologies in the teaching of grammar? To this end, an analysis of the aspects that constitute teaching as a profession was carried out according to the theories of António Nóvoa (1992), of the authors who developed the Specialized Knowledge of Teachers: Shulman (1986) and Carrillo et al. (2014) and studies carried out in the research group TSK Group of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso. The concept of teaching praxis is based on the theories of Paulo Freire (1996) and the concept of language in the contributions of Mikhail Bakhtin (1989). The pedagogical methodologies were analyzed through the theoretical contributions of Anastasiou (2001), following an exploratory methodological path with a qualitative method based on Bogdan and Biklen (1994) and Triviños (1987). The theoretical framework of this study, regarding teacher training, was composed by Perrenoud (2002), Nóvoa (1997), Charlot (2013), Contreras (2002), Day (1999), among others. The research was developed in two moments: the bibliographies that addressed the themes “pedagogical methodologies” and “grammar teaching” were initially surveyed in order to get to know the theories and the main authors who started the analyzed subjects. After structuring the aforementioned theoretical basis, the third moment began: the investigation through field research, carried out with two teachers from schools in the state teaching network of Cuiabá-MT, for this investigation called “Escola Orquídea” and “Girassol School”. The semi-structured interview was used as a data collection instrument. The relevance of this research is found in the identification of the importance, the understanding and the space that is made available, by the teachers of the Elementary School, for the self-reflective pedagogical methodologies in classes of Portuguese Language.

**Keywords:** Praxis; Pedagogical Methodologies; Portuguese Language; Self-reflection.

## RELAÇÃO DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelos de Conhecimentos Especializados de Professores de Matemática MTSK.....	21
<b>Figura 2.</b> Transposição do MTSK para as demais disciplinas.....	24
<b>Figura 3.</b> Inter-relação entre a educação e seus elementos constituintes .....	29

## RELAÇÃO DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Subdomínios do MTSK.....	21
<b>Quadro 2.</b> As Descrições da Pesquisa Qualitativa.....	48
<b>Quadro 3.</b> Identificação Pessoal dos Sujeitos da Pesquisa.....	52
<b>Quadro 4.</b> Identificação Profissional dos Sujeitos da Pesquisa.....	53
<b>Quadro 5.</b> Descrição do Contexto Profissional dos Sujeitos da Pesquisa.....	54

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> As categorias da entrevista semiestruturada.....	56
---	----

## SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BTSK - *Biology Teacher's Specialized Knowledge*

CTSK - *Chemistry Teacher's Specialized Knowledge*

GIMC - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Matemática e Ciências da Natureza

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

KFLM - *Knowledge of Features of Learning Mathematics*

KFLP - *Knowledge of Features of Learning Physics*

KMLS - *Knowledge of Mathematics Learning Standards*

KMT - *Knowledge of Mathematics Teaching*

KoT - *Knowledge of Topics* KPLS - *Knowledge of Physics Learning Standards* KPM - *Knowledge of Practices in Mathematics*

KSM - *Knowledge of the Structure of Mathematics*

MTSK - *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge*

PCK - *Pedagogical Content Knowledge*

MK - *Mathematical Knowledge*

MKT - *Mathematical Knowledge for Teaching*

PLTSK - *Portuguese Language Teacher's Specialized Knowledge*

PTSK - *Physical Teacher's Specialized Knowledge*

PPGEn - Programa de Pós-graduação em Ensino

PUC - Pontifícia Universidade Católica

TSK - *Teacher's Specialized Knowledge*

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNIC - Universidade de Cuiabá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 DOCÊNCIA PROFISSIONAL .....</b>	<b>22</b>
1.1 Professor é profissão?.....	23
1.2 O trajeto do Conhecimento Especializado de Professores.....	25
1.3 O Conhecimento Especializado de Professores de Língua Portuguesa (PLTSK).....	30
<b>2 PRÁXIS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
2.1 A concepção de educação e a sua relação com a <i>práxis</i> docente.....	33
2.2 A <i>práxis</i> Freiriana.....	37
2.3 A autorreflexão na <i>práxis</i> educativa .....	39
2.4 A autorreflexão crítica no ensino de Língua Portuguesa: as concepções de linguagem...42	
<b>3 AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS.....</b>	<b>43</b>
3.1 A importância das metodologias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.....	48
<b>4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
4.1 A metodologia adotada.....	51
4.1.1 O caminho metodológico.....	52
4.1.2 O ambiente da pesquisa.....	53
4.1.3 Os sujeitos da pesquisa.....	55
4.2 Os procedimentos da pesquisa.....	59
4.3 O instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada.....	59
4.4 As categorias e a transcrição dos dados.....	61
4.5 Sintetizando as análises.....	75
4.6 Sobre as reflexões sobre o ensino de gramática na atualidade.....	75
4.7 Considerações sobre as metodologias pedagógicas autorreflexivas.....	76



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento contínuo do professor se constitui como a mais importante das competências pedagógicas. Essa constante formação permite ao docente desenvolver saberes que contemplam a docência em si, a atuação na organização e na gestão da escola e a produção de conhecimento pedagógico (PERRENOUD, 2002).

A formação dos professores é essencial para a melhoria no ensino, mas e a formação específica nas áreas de atuação, será que elas também não possuem relevância nesse processo formativo?

Um professor não é formado apenas quando conclui a etapa da formação inicial, porque o processo é contínuo e acontece ao longo da trajetória docente, por isso os cursos de formação continuada são tão importantes. Conforme o tempo vai passando, novas demandas para o ensino são requeridas, por isso a atualização dos conteúdos e das metodologias pedagógicas tornam-se fundamentais para a aprendizagem. A disciplina de Língua Portuguesa é um exemplo dessa necessidade de adequação, considerando que o estudo da língua e da linguagem está em constante evolução, a aquisição de novos métodos educacionais torna-se essencial.

José Luiz Fiorin em “Introdução ao pensamento de Bakhtin” (FIORIN, 2011) argumenta que “Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica.”, a língua não é um sistema de valores puros, porém uma constituição do fenômeno social da interação verbal que ocorre por meio das enunciações. Em relação à área de linguagem, atualmente se discute muito acerca do ensino de gramática, buscando encontrar um meio de adequar as práticas de ensino às teorias das regras gramaticais, porque já é notório que hoje somente as aulas mediadas por “decóreas” não serão suficientes para fazer os discentes ler, escrever ou falar melhor, na realidade é preciso inovar a didática. Para tanto, este trabalho apresenta as metodologias pedagógicas autorreflexivas como um dos métodos possíveis para se alcançar um ensino de gramática mais dinâmico e reflexivo.

O presente trabalho surgiu a partir da observação de algumas aulas de gramática realizadas em um colégio da rede particular de ensino de Cuiabá-MT no ano 2014, onde os alunos do ensino fundamental II apresentaram dificuldade para aprender o conteúdo devido à metodologia adotada pelo professor não atender às necessidades apresentadas por seus alunos. Por vezes, o docente observado recorria a métodos conhecidos como “decóreas” para que os aprendentes memorizassem o conteúdo sem analisar a sua aplicação prática ou a

importância do seu uso no cotidiano. Os alunos não compreendiam de que forma aprender sobre “orações subordinadas adverbiais” poderia contribuir para a sua vida, por isso questionavam, deixando o professor, muitas vezes, sem respostas convincentes. Irandé Antunes em sua obra intitulada “Aula de Português Encontro e Interação” argumenta que a concepção de língua e de linguagem adotada pelo professor influencia no ensino de gramática, pois ela o auxiliará na sua escolha metodológica para o ensino, sendo esse um dos fatores primordiais para uma aprendizagem satisfatória ou não da Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras disciplinas, mediado por metodologias pedagógicas autorreflexivas possibilita ao discente o *devir*<sup>1</sup>, tornando-o capaz de refletir e optar por ações que beneficiem tanto o individual quanto o coletivo, com mais autonomia, humanidade e condições para evitar possíveis barbáries humanas, além do aprendizado dos conteúdos curriculares propostos para a disciplina. Sônia Cristina Soares Dias Vermelho reivindica a importância da criticidade no processo de ensino-aprendizagem:

Com o objetivo de evitar a barbárie humana e ambiental em primeiro plano, considera-se justificável e fundamental uma reflexão sobre a educação e, se esta deve mudar, é necessário pensar qual o sentido desta mudança. Se existe, efetivamente, para nós educadores alguma necessidade urgente para repensarmos, ela se inscreve na busca por construir uma educação com autorreflexão crítica, encontrar caminhos que permitam uma formação para a autonomia. Conforme nos alertaram os teóricos da Escola de Frankfurt, ainda em meados do século passado, no auge do terror, de que para se contrapor à barbárie somente uma formação para a autonomia de pensamento, uma autonomia fundada sobre um processo de autorreflexão para que o indivíduo tenha elementos e condições de se colocar contra sua própria destruição ou, numa situação mais crítica, a de agir em detrimento do outro. Somente um sujeito com consciência de si e dos outros, que tenha uma vida individual e social plena, é capaz de se colocar contra Auschwitz. E isso, apesar de não ser prerrogativa e nem função exclusiva da educação, é um dos agentes principais. (VERMELHO, 2012, p.2).

A literatura recente sobre a formação docente tem enfatizado a importância da reflexão do professor sobre a própria prática pedagógica, com destaque para a formação do professor reflexivo-pesquisador (SILVA & SPELLER, 2008, p. 36). Pensando nisso, Paulo Freire já defendia que a ação educativa tem que garantir as mudanças na sociedade e, para tal, torna-se fundamental uma incorporação da perspectiva dialética na educação. O autor justifica que por meio da identificação dos problemas sociais, a busca pela sua superação torna-se mais exequível. Partindo do pressuposto de que o que os alunos aprendem na escola pode interferir na sociedade, faz-se necessário o ensino por meio de uma abordagem autorreflexiva crítica, pois fornece aos discentes a oportunidade de ampliar os meios

---

<sup>1</sup> *Devir*. Do latim *devenire*, chegar. 1. Vir a ser; tornar-se, transformar-se. *Dicionário Larousse*.

utilizados para responsabilizar e a habilidade de situar-se também como possível responsável pela transformação de seu contexto social.

Diversos livros e trabalhos acadêmicos apontam sugestões ou orientações para o término ou a diminuição dos problemas no atual cenário educacional brasileiro. O assunto que mais se repete entre as teorias apresentadas é o repensar da *práxis* docente. Diante desses fatos, as metodologias de ensino autorreflexivas surgem como um caminho viável para o ensino de gramática, todavia, qual é a importância que os professores de Língua Portuguesa atribuem a essas metodologias no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

Com base em tal argumento, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa com caráter exploratório ancorada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), foi realizada em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Cuiabá-MT, tendo como sujeitos duas professoras de Língua Portuguesa que trabalham com todas as turmas do Ensino Fundamental II.

O objetivo geral foi o de *identificar a importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática*, e os objetivos específicos foram:

- Apresentar os aspectos que caracterizam a docência como profissão;
- Analisar o conceito de *práxis* na educação e estabelecer uma relação com as concepções de linguagem;
- Analisar e compreender a importância do uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas a partir das entrevistas cedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Para alcançar tais objetivos, este trabalho foi dividido em cinco capítulos teóricos que estão dispostos logo após esta Introdução, sendo eles:

Capítulo 1 – *Docência Profissional*, com o objetivo de apresentar os aspectos que caracterizam a docência como uma profissão, os estudos deste capítulo dissertam sobre a ideia construída desde os tempos do ensino jesuítico no Brasil, o qual era realizado como uma “obra missionária ou obra de amor”, sendo por isso desprovido da necessidade de remuneração financeira e, por vezes, até mesmo do reconhecimento dentro da sociedade. Tal ideia ainda está presente na atualidade e pode ser evidenciada por meio dos discursos e das atitudes de alguns representantes governamentais, porém, na maioria dos casos, de forma esconsa.

Assim como há um conhecimento especializado para todas as profissões, com a profissão docente não é diferente. De acordo com os estudos de Shulman (1986,1987) e Carrillo (2014), os profissionais da educação também possuem o conhecimento específico

para o ensino em diversas áreas, inclusive a de Língua Portuguesa. Para um melhor entendimento da constituição docente, os aportes teóricos de Nóvoa (1991) também foram reportados.

Capítulo 2 – *Práxis na educação*, o intuito principal é aduzir o conceito de *práxis* fundamentado nas teorias de Paulo Freire (1996), considerando que outros significados também foram construídos por autores como Marx, Engels, Gramsci e Vázquez. O objetivo desse capítulo é apresentar a relação existente entre a educação, a *práxis* educativa, as concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.

A *práxis* na educação possibilita ao docente a análise de suas ações pedagógicas antes – durante – depois de sua realização, é um olhar voltado para si e não para o outro, um meio de se auto avaliar. É por meio dela que o profissional docente alcança a reflexão sobre a própria prática porque ela envolve fatores intrínsecos e extrínsecos à sala de aula que orientam a didática docente. Contudo, para que a *práxis* seja repensada e reconstruída, é preciso que os professores se envolvam, individual ou coletivamente, com os aspectos relacionados ao seu pensamento e promovam uma reflexão a partir de seus contextos de trabalho (DAY, 1999).

Capítulo 3 – *As metodologias pedagógicas autorreflexivas*, inicialmente o objetivo deste capítulo é definir os conceitos de métodos e metodologias que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos. Na sequência, na seção 3.1 *A importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de Língua Portuguesa*, é exposta a importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas para as aulas de Língua Portuguesa com a intenção de fundamentar o seu uso no processo de ensino-aprendizagem das escolas de ensino fundamental e médio do país.

O capítulo 4 – *A trajetória da pesquisa* descreve os procedimentos para a realização da pesquisa: a metodologia da pesquisa, para este trabalho foi adotada a qualitativa de caráter exploratório que estão embasados em Bogdan e Biklen (1994). Assim como o caminho metodológico, a escolha e a descrição dos sujeitos, a escolha e descrição dos ambientes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, no caso a entrevista semiestruturada, a organização e a transcrição dos dados. Assim como são expostas de forma resumida e enfática as análises dos dados coletados, as mesmas foram fundamentadas em Muylaert (2014), conforme as falas relatadas pelos sujeitos desta pesquisa.

E, por fim, as *Considerações Finais* respondem à problemática levantada nesta pesquisa. Espera-se que as informações divulgadas neste trabalho sirvam para a reflexão e o auxílio dos docentes de diversas áreas educacionais, lembrando que o objetivo principal desta

investigação é somente identificar importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas em aulas de gramática e não determinar alguma mudança brusca nas práticas de ensino ou propor uma “receita médica” com resultados garantidos, mas sim auxiliar com possíveis meios para a realização de uma aprendizagem mais dinâmica, efetiva, reflexiva e mais prazerosa para os discentes.

## 1 – DOCÊNCIA PROFISSIONAL

*Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.*

Selma Garrido Pimenta

A maioria das profissões exigem do profissional um conhecimento especializado para a execução de atividades concernentes a área de atuação, com os profissionais da educação não é diferente. A docência é uma profissão, sendo assim, os estudantes que concluem o curso superior em alguma área da licenciatura são considerados profissionais docentes. O educador inglês, Christopher Day, afirma que o modo como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula, o autor apresenta alguns aspectos que distinguem os profissionais de outros grupos

Tradicionalmente os “profissionais” distinguem-se de outros grupos porque possuem: i) um conhecimento-base especializado – cultura técnica; ii) o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes – ética de serviço; iii) uma forte identidade coletiva – compromisso profissional e iv) controle colegial, em oposição ao controle burocrático, sobre as práticas e padrões profissionais – autonomia profissional (Larson, 1977; Talbert e McLaughlin, 1994). (DAY, 1999, p.21).

Sendo assim, é perceptível que a palavra “profissional” é utilizada para aqueles que possuem conhecimentos especializados que os identificam em suas áreas, entretanto, no caso dos docentes, qual é o conhecimento especializado que os habilita para o exercício da profissão? De fato, definir e descrever o conhecimento que os professores devem ter e usar para ensinar, efetivamente, tem sido um desafio para os pesquisadores do passado e do presente. Porém, essa é uma questão que precisa ser muito bem analisada e discutida, porque assim como as profissões de diversas áreas, como por exemplo a médica e a jurídica, possuem exigências específicas para a atuação profissional, o ensino também tem que apresentar as suas especificidades para que não se torne uma ação trivial que poderá ser exercida de qualquer forma. Isso significa dizer que ensinar vai além da construção de um determinado conteúdo, existem fatores que envolvem esse processo e que precisam ser considerados nas etapas de formação e aperfeiçoamento docente.

## 1.1 Professor é profissão?

Embora não seja uma profissão muito valorizada pela sociedade hodierna, todos sabem da importância que o professor tem para a formação de outras carreiras e para a formação humana. A construção da ideia do professor missionário, que atua por amor ou que realiza “atividade de caridade”, foi formada no século XVI com a chegada dos jesuítas portugueses no Brasil de acordo com Azevedo (1976). Esse tipo de pensamento influenciou na associação da profissão professor com a do “sacerdote do saber”. Dessa época até o presente século, um longo processo de mudanças no ensino ocorreu, mas a ideia inicial ainda permanece na sociedade brasileira, contribuindo assim, com a “desprofissionalização” da função docente, por isso que se faz necessário ressignificar o termo “docente”.

A ideia de que “qualquer pessoa” pode exercer a função de um professor omite uma verdade irrefutável que coloca o fazer-docente no mesmo nível das demais profissões do país, que é o fato de haver um conhecimento especializado de professores para as diversas áreas de ensino, inclusive para a de Língua Portuguesa. Mas, antes de analisar esses conhecimentos é preciso definir o termo “professor”.

Tardif (2013) aduz que o professor não é apenas um profissional que aplica técnicas e procedimentos para a resolução de determinados problemas ou é uma espécie de “marionete” que se apropria dos conhecimentos de outro e os reproduz sem criticidade ou reflexão.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2013, p. 230).

O professor é um ator de grande importância para o cenário educacional, por isso a sua formação/capacitação é primordial para que se alcance as tão almejadas melhorias educacionais. São diversos os atores envolvidos no processo educativo: docentes, discentes, coordenadores, gestores, escolas, secretarias de educação, entre outros. Cada um desempenha um papel importante que, somados, contribuem com o processo de educabilidade. O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Mas afinal, o que é ser professor?

Embora existam várias significações construídas por especialistas na área da educação, a ideia expressa por Tardif (2013, p. 237) trará a melhor resposta à indagação expressa acima ao afirmar que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem



saberes específicos do seu ofício” e que sua atuação profissional “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.”. Portanto, é compreensível que a profissão professor não pode ser rotulada como algo “pronto e acabado” ou “mecânico”, porque a ação docente traz consigo as possibilidades de transformações, mudanças, aprimoramentos e inovações no processo da prática pedagógica.

Ser professor é também ser um autor que cria, desenvolve, aperfeiçoa os conhecimentos, domina as teorias e que compreende a sua prática não somente como

[...] espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2013, p. 234-235).

De fato, ser professor vai além da transmissão de um determinado conteúdo. Vários artigos são escritos com o objetivo de significar o termo “professor” e elencar os elementos constituintes. António Nóvoa (1991) faz uma análise histórica e assevera que no século passado o docente tinha que ter apenas três saberes para exercer a função: o saber (conhecimento), o saber-fazer (capacidade) e o saber-ser (atitudes). Hoje já é um pouco diferente. Em sua obra, *Profissão Professor*, o autor elencou cinco competências que o professor deve ter

Conhecimento (as práticas docentes conduzem os alunos ao conhecimento), a cultura profissional (o professor aprende com os demais colegas de trabalhos, a partir das análises sobre a sua prática e a troca de experiências com o outro), o tato pedagógico (a capacidade de conduzir os alunos “para a outra margem”, a conquista dos alunos para o aprendizado, isso não é para qualquer um), o trabalho em equipe (o exercício docente que ocorre por meio do coletivo, as “comunidades de prática”) e o compromisso social (ensinar vai além da sala de aula, o aluno é preparado para ir além dos muros da escola e é papel do professor os auxiliar nesse processo de ultrapassagem das barreiras que lhes foram impostas) (Nóvoa, 1992, p. 72).

Nóvoa também parte desse processo quando se refere à formação de professores, afirmando que a reflexão sobre a prática torna o profissional mais qualificado para o exercício de sua função. Não é apenas a participação nos cursos e a aquisição de conhecimentos e técnicas que os capacita para a função, contudo, principalmente, um olhar voltado para a sua própria identidade, para a sua prática. A formação não se constrói apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também por

meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

## 1.2 O trajeto do conhecimento especializado de professores

Os estudos relacionados ao conhecimento do professor para o exercício docente foram iniciados por Shulman (1986,1987), que foi um dos primeiros grandes pesquisadores a se aprofundar na questão referente aos conhecimentos que os professores precisam ter para ensinar de forma eficaz, abrangendo também a pedagogia usada para o ensino deste conteúdo ao aluno.

As descrições do conhecimento que o professor deve ter para ensinar, desenvolvida por Shulman, são apresentadas em sete categorias dos conhecimentos fundamentais dos professores: (a) conhecimento de conteúdo, ou conhecimento do conteúdo da disciplina; (b) conhecimento pedagógico geral, como gestão de sala de aula e disciplina; (c) conhecimento curricular ou conhecimento do conteúdo que se espera que seja ensinado dentro de uma disciplina; (d) conhecimento pedagógico de conteúdo, ou conhecimento de como transmitir esse conteúdo para os outros de forma eficiente; (e) conhecimento dos alunos e suas características; (f) conhecimento de contextos educacionais, ou conhecimento de escolas, salas de aula e os vários contextos em que operar; e (g) conhecimento de fins, propósitos e valores educacionais, ou conhecimento das questões mais amplas em torno dos propósitos e objetivos da educação e os valores que devem ser ensinados aos alunos dentro de uma determinada sociedade. Dentre os conteúdos apresentados na estrutura, o que se destaca, em particular, é o conhecimento que os professores precisam ter, denominado Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK<sup>2</sup>), que os permite compreender o conhecimento de conteúdo de forma eficiente, porque engloba conhecimentos de pedagogia, do conteúdo, dos estudantes e do contexto da aprendizagem (NOVAIS, 2015).

A natureza e o conteúdo do conhecimento que o professor deve ter para ensinar ainda não são muito difundidos nos espaços de formação de professores brasileiros. Moreira et. al (2019) assevera que há muitos esforços por parte dos pesquisadores do assunto em busca de caracterizar o conhecimento especializado de professores para o ensino em diversas áreas, entretanto ainda há muita pesquisa a ser realizada sobre o assunto

Apesar dos esforços de diversos pesquisadores para a identificação dos conhecimentos necessários aos professores para a prática do ensino (Moriel Junior,

---

<sup>2</sup> Sigla em inglês para: *Pedagogical Content Knowledge*

2014), ainda há muito trabalho a ser realizado em busca da sistematização dos conteúdos e aprimoramento dos professores (Loughran et al, 2001; Ball, Thames, Phelps, 2008; Salvador, Novais, 2015; Karal, Alev, 2016). (MOREIRA et al., 2019, p. 2).

De acordo com Lima (2018), as pesquisas realizadas sobre o conhecimento especializado de professores “buscam não apenas identificar de modo sistemático os conhecimentos de professores, mas também, desenvolver ferramentas que permitam o aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais do ensino [...]”.

Embora Shulman tenha apresentado os conhecimentos que o professor deve ter para o exercício efetivo da docência, tais descrições não contemplaram todas as disciplinas e as suas particularidades, sendo consideradas generalistas. A partir disso o professor, José Carillo, em parceria com outros pesquisadores, desenvolve o modelo de Conhecimento Especializado de Professores de Matemática (MTSK<sup>3</sup>) (Carrillo et al., 2014) que é sucessor do modelo Conhecimento Matemático para o Ensino (MKT<sup>4</sup>) (Ball, Thames & Phelps, 2008).

O modelo teórico do MTSK possui o formato hexagonal, em seu centro encontram-se as crenças que são os conceitos que norteiam as ações dos professores em relação ao ensino e à aprendizagem. Lima (2018) descreve-o como

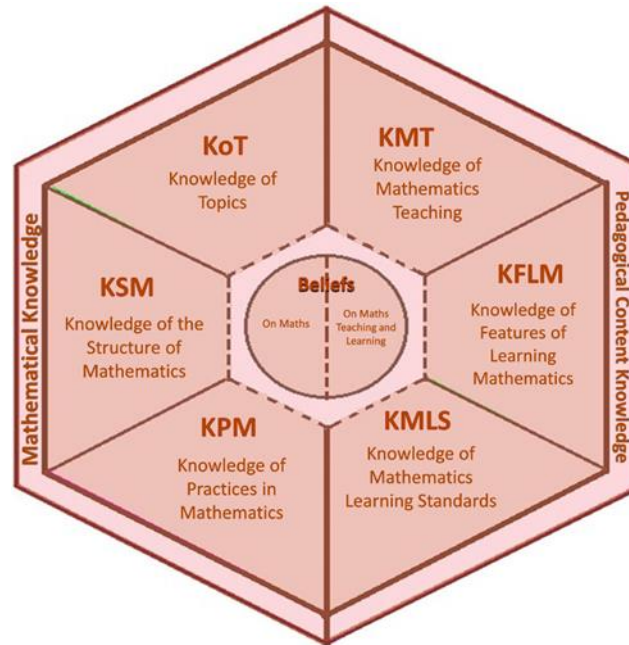
[...] um modelo teórico que descreve o conjunto de conhecimentos especializados necessários ao professor para ensinar Matemática (MORIEL JUNIOR; WIELEWSKI, 2017). Para fins analíticos o MTSK separa o conhecimento profissional em dois eixos, chamados domínios, um focado no conhecimento do conteúdo e outro centrado no conhecimento didático do conteúdo, tendo cada um três subdivisões, chamadas subdomínios. Cada subdomínio é composto por categorias com focos específicos nos diversos tipos de conhecimento. Esta separação visa permitir que os pesquisadores, que utilizem o MTSK como instrumento de investigação, possam caracterizar os conhecimentos identificados “de maneira profunda e estabelecer possíveis relações e repercussões que cada tipo de conhecimento tem com os demais” (CARRILLO et al., 2014, p. 61, tradução nossa) (LIMA, 2018, p. 3).

O modelo MTSK é representado por um hexágono com dois domínios, que são denominados de Conhecimento Matemático (MK<sup>5</sup>) e Conhecimento Didático do Conteúdo (PCK) cada um desses conhecimentos possuem três subdomínios conforme figura 2:

<sup>3</sup> Sigla em inglês para: *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge*.

<sup>4</sup> Sigla em inglês para: *Mathematical Knowledge for Teaching*.

<sup>5</sup> Sigla em inglês para: *Mathematical Knowledge*.



**Figura 1** - Modelos de Conhecimento Especializado de Professores de Matemática - MTSK (Adaptado de Carrillo et al., 2014)

Os subdomínios foram caracterizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Subdomínios do MTSK

<b>Conhecimento Didático do Conteúdo (PCK)</b>
<i>Conhecimento do Ensino de Matemática (KMT):</i> inclui teorias de ensino (formais e pessoais), estratégias e atividades de ensino, tais como as tendências em educação de matemática. Também abarca o conhecimento de explicações instrucionais e os diversos modos e recursos para apresentar um conteúdo matemático.
<i>Conhecimento das Características da Aprendizagem de Matemática (KFLM):</i> são conhecimentos sobre como os alunos aprendem os conteúdos matemáticos, sua forma de interagir com os conteúdos (como estratégias comuns de resolução de problemas), as características do processo de compreensão, erros comuns, dificuldades e a linguagem comumente usada por eles ao lidar com o conteúdo. Também estão incluídas teorias (formais e pessoais) sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos em relação à matemática.
<i>Conhecimento das Normas da Aprendizagem de Matemática (KMLS):</i> refere-se às expectativas de desenvolvimento conceitual e procedimental esperado em cada etapa escolar, assim como os conteúdos a serem ensinados. São fontes deste conhecimento as especificações curriculares, normas mínimas, formas de avaliação para progressão do aluno e objetivos de desempenho de organismos externos.
<b>Conhecimento Matemático (MK)</b>
<i>Conhecimento dos Tópicos (KoT):</i> foca o conhecimento dos tópicos da matemática

isoladamente, dos procedimentos, definições, propriedades, aplicações e fenômenos. Também estão inclusas o conhecimento da correta notação matemática assim como as diferentes representações de um conteúdo.

*Conhecimento da Estrutura da Matemática (KSM):* refere-se às conexões interconceituais entre tópicos de diferentes áreas da Matemática, ou seja, as relações entre tópicos elementares e avançados, prévios e futuros. Aborda também o conhecimento de as situações nas quais haja similaridade de pensamento entre conteúdos de distintas áreas.

*Conhecimento da Prática da Matemática (KPM):* inclui os conhecimentos sobre modos de produzir em Matemática, elementos que estruturam uma demonstração e as estratégias para argumentar, generalizar e explorar matematicamente.

**Fonte:** Carrillo *et al.* (2018, p. 241-248, Adaptação dos autores).

Lima et al. (2019) salienta que “Cada subdomínio engloba um conjunto específico de conhecimentos que compõem a base de conhecimento dos professores de Matemática. Para cada subdomínio foram estabelecidas categorias de conhecimento que possuem finalidade meramente analítica [...]”.

Após o desenvolvimento do modelo especializado para o ensino da matemática MTSK, outros modelos foram desenvolvidos para outras disciplinas, nos quais o MTSK serviu como base fundamentadora para tais desenvolvimentos, conforme aduz Moreira *et al.*:

Com o reconhecimento do modelo MTSK na área do ensino da matemática, o modelo passou a ser transposto a outras disciplinas das ciências, tendo iniciado com a transposição para a disciplina da Biologia com o modelo Conhecimento Especializado de Professores de Biologia (BTSK<sup>6</sup>) (Luís, 2015), sendo esse aplicado como forma de validação por um projeto de mestrado no conteúdo de reprodução (Marques, 2018), e para a disciplina de Física com o modelo Conhecimento Especializado de Professores de Física (PTSK<sup>7</sup>) (Lima, 2018) e para a Química com o modelo Conhecimento Especializado de Professores de Química (CTSK<sup>8</sup>) (Soares, 2018), esses projetos são desenvolvidos pelo PPGEn/Brasil (MOREIRA *et al.*, 2019, p. 3).

Os estudos sobre o MTSK seguem em ascensão pelo mundo, no Brasil, além das transposições para as disciplinas de Química e da Física, há também o trabalho do professor doutor, Jeferson Gomes Moriel Júnior, segundo assevera Moreira *et al.*

<sup>6</sup>Sigla em inglês para: *Biology Teacher's Specialized Knowledge*.

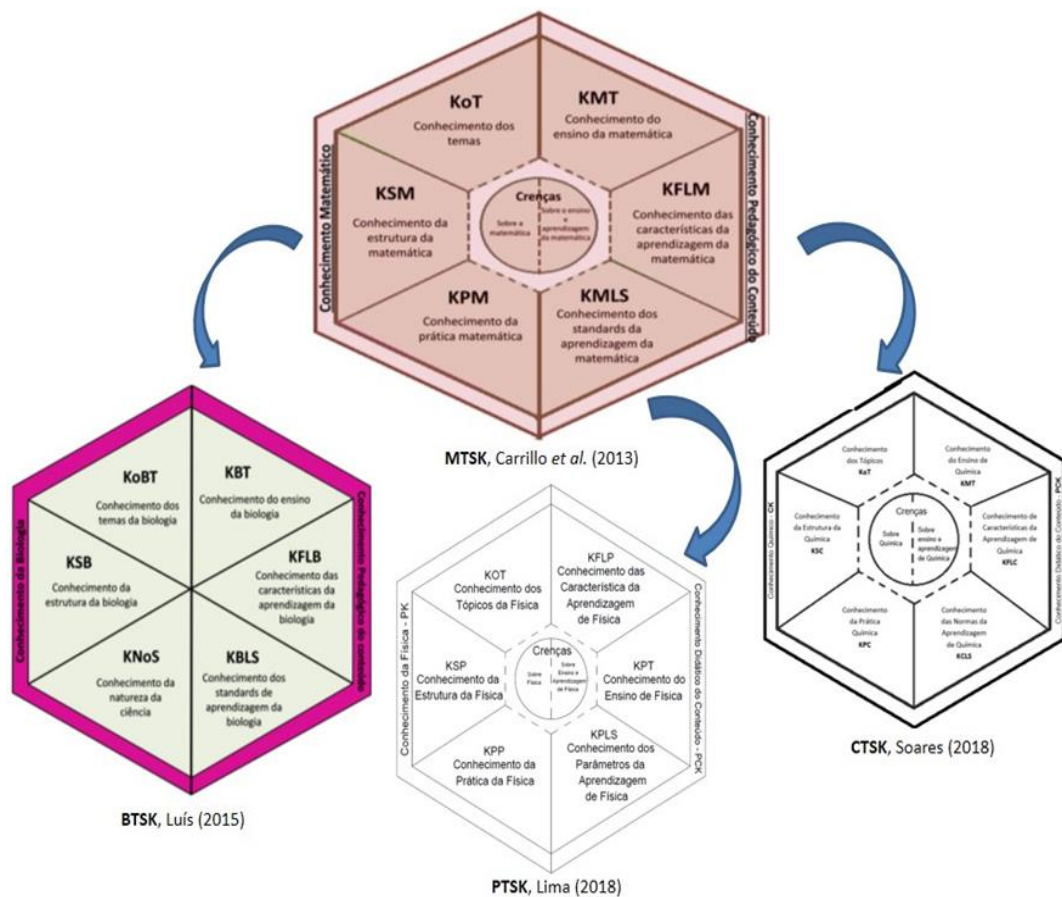
<sup>7</sup> Sigla em inglês para: *Physical Teacher's Specialized Knowledge*.

<sup>8</sup> Sigla em inglês para: *Chemistry Teacher's Specialized Knowledge*.

O uso do modelo MTSK como instrumento de análise para identificação dos conhecimentos mobilizados pelos docentes de matemática para o ensino de tópicos específicos é evidenciado em trabalhos como a tese de doutorado do professor Moriel Júnior (2014) onde foram apontados os conhecimentos sistemáticos para o ensino de divisão de frações (MOREIRA et al., 2019, p. 4).

Na Europa, as pesquisas com o modelo MTSK seguem avançando com o trabalho de transposição do modelo da matemática (MTSK) para a biologia (BTSK).

Essas transposições são representadas pelos modelos teóricos conforme a figura 2:



**Figura 2** - Modelos de Conhecimento Especializado dos Professores de Biologia, Física e Química, transpostos do Modelo de Conhecimento Especializado de Matemática - MTSK (Elaborado por Marques, 2018)

Sendo assim, compreende-se a importância do modelo MTSK para o ensino, pesquisas e formação de professores, tendo em vista que, a partir da caracterização do conhecimento especializado das áreas, torna-se mais exequível a realização de aulas práticas focadas em aprendizagem efetiva dos conteúdos, proporcionando uma significativa melhoria na qualidade do ensino das disciplinas.

### 1.3 O Conhecimento Especializado de Professores de Língua Portuguesa (PLTSK<sup>9</sup>)

O censo escolar brasileiro de 2016 analisou o Indicador de Adequação da Formação Docente, que representa a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas por estes lecionadas, os resultados apontaram que em nenhuma das áreas do ensino médio as disciplinas obtiveram 80% de adequação (BRASIL, 2017).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em especial o de gramática, carece de reformulações, porque ela é constituída de regras e nem todos os professores de Língua Portuguesa estão aptos para ensiná-las, correndo o risco de ser extinta das salas de aula do país.

Para Bakhtin (1989), a linguagem é compreendida a partir da interação verbal, é por meio dela que se constitui a realidade da língua, uma vez que a língua é resultado de uma interação entre os seres que a utilizam. O ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, parte da concepção de linguagem como prática sócio-interacional, pois a partir dela é possível alcançar um dos principais objetivos da disciplina: tornar o aluno proficiente em sua língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania. Espera-se que o docente de Língua Portuguesa detenha os conhecimentos linguísticos referentes ao ensino da disciplina, contudo, o conhecimento necessário aos professores para o ensino ultrapassa o mero “saber o conteúdo”, abrangendo também a pedagogia usada para o ensino deste conteúdo ao aluno. (SHULMAN, 1986)

A partir disso, evidencia-se a necessidade de aprimoramento dos docentes por meio de cursos de capacitação e, para o planejamento adequado desses cursos, a identificação sistemática dos conhecimentos necessários ao professor para ensinar os conteúdos da disciplina (FERNADEZ, 2011).

Até o presente momento, a literatura não identificou modelos específicos para a sistematização e desenvolvimento do conhecimento especializado de professores de Língua Portuguesa. Partindo desse fato, a professora de Língua Portuguesa, Joseany Moreira, também autora desta dissertação, foi convidada em novembro de 2018 pelo professor doutor, Jeferson Gomes Moriel Júnior para integrar o então “Grupo Interdisciplinar de Ensino de Matemática e Ciências da Natureza (GIMC)”, hoje TSK *Group*, formado por docentes, discente, egressos da Linha de Pesquisa: Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Ensino IFMT<sup>10</sup>/UNIC<sup>11</sup> (PPGen<sup>12</sup>), inserido

<sup>9</sup> Sigla em inglês para: *Portuguese Language Teacher's Specialized Knowledge*.

<sup>10</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

na *Red Iberoamericana MTSK*<sup>13</sup>, com o objetivo de propor um modelo, com foco preciso na disciplina de Língua Portuguesa, que promova a identificação dos conhecimentos necessários para a docência de Língua Portuguesa a partir do modelo MTSK.

Após a professora, Joseany Moreira, iniciar os estudos no *TSK Group*, em fevereiro de 2019, os encontros com os demais pesquisadores foram agregando mais conhecimentos de modo que diversos trabalhos foram produzidos sobre MTSK, inclusive, o primeiro fruto dessa integração foi um artigo científico intitulado “Conhecimento especializado de professores: Potencialidades do modelo da matemática para o ensino de Língua Portuguesa” que contou também com supervisão do Prof. Dr. Edson Gomes Evangelista, sendo submetido ao “IV Congresso Ibero-Americano de Conhecimento Especializado do Professor de Matemática” e apresentado no dia 12 de setembro de 2019 na cidade de Huelva, na Espanha, tendo como avaliadores os principais teóricos do MTSK: José Carrilo, Luis Carlos Contreras, Nuria Climent, entre outros, com a finalidade de avaliar as potencialidades do modelo do Conhecimento Especializado de Professores de Matemática – MTSK como base conceitual para a construção do modelo do conhecimento especializado de Língua Portuguesa, PLTSK.

Com a aprovação da proposta por parte dos avaliadores, definiu-se então o nome do modelo brasileiro como PLTSK e foi firmada, pelo professor, Carrillo, a associação entre o Brasil e o México, representados respectivamente pela professora, Joseany Moreira, e o professor doutor, Marco Aguilar Hernández, para a realização das pesquisas relacionadas à transposição do modelo MTSK para a área de linguagem. Os trabalhos do PLTSK estão previstos para ser iniciados a partir de março de 2020, até o momento um subdomínio já foi apresentado, os demais serão desenvolvidos ao longo dos próximos 2 anos.

A criação do modelo PLTSK com a descrição dos conhecimentos necessários para o ensino de Língua Portuguesa é um avanço considerável para a educação, pois a partir dele haverá uma sistematização sobre a docência da língua materna que contribuirá para uma melhoria no ensino-aprendizagem dos conteúdos e, concomitantemente, propiciará a valorização da profissão docente.

O processo de ensino-aprendizagem é amplo e envolve diversas questões relativas ao conhecimento especializado de professores, ao domínio dos conteúdos, mencionadas

---

<sup>11</sup> Universidade de Cuiabá.

<sup>12</sup> Programa de Pós-graduação em Ensino.

<sup>13</sup> A Rede Iberoamericana MTSK envolve pesquisadores da Espanha, Portugal, Chile, Brasil, Equador, Peru e México. No Mato Grosso seu coordenador é o Professor Dr. Jeferson Gomes Moriel Junior. As diversas temáticas de pesquisa sobre o MTSK estão descritas no site do grupo: <https://redmtsk.com/>.



anteriormente, assim como a questão da *práxis* educativa, entre outras. Em virtude disso, o capítulo a seguir apresenta uma análise do conceito de *práxis* na educação, a concepção de *práxis* construído por Paulo Freire, a *práxis* e a sua relação com a autorreflexão crítica, com o ensino de Língua Portuguesa e com as concepções de linguagem com o intuito de responder a problemática desta pesquisa, ou seja: qual é a importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática?

## 2 – PRÁXIS NA EDUCAÇÃO

*A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade."*

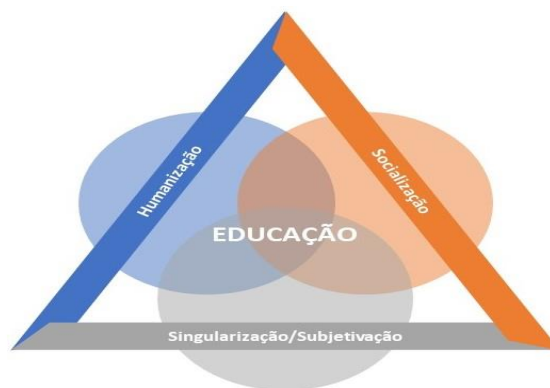
Paulo Freire

Conhecida como prática ou ação pedagógica, a *práxis* docente tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, pois apresenta a possibilidade de avaliação e ajuste de ações durante a realização de determinadas atividades. O termo *práxis* assume diversos significados, dependendo do contexto em que é inserido e é concebido por autores como Marx, Engels, Gramsci e Vázquez. Para este trabalho, a palavra possui o sentido construído por Paulo Freire. A *práxis* freiriana tem o seu conceito articulado à prática pedagógica; ela se concretiza na relação teoria-prática sendo relacionada à educação e orienta à emancipação humana, portanto, compreender o conceito e a função da educação também contribui para a eficiência da *práxis* docente.

### 2.1 A concepção de educação e a sua relação com a *práxis* docente

O conceito de educação não é construído com base em uma única visão, mas sim em diversas. Para este trabalho, foi adotada a definição construída por Bernard Charlot em sua obra *Da relação com o saber às práticas educativas* em que “[...] a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três dimensões indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação.” Charlot (2013, p.167). Para ilustrar esse argumento, a seguir a (Figura 3) apresenta a inter-relação existente entre a educação e os seus elementos constituintes.

**Figura 3.** Inter-relação entre a educação e seus elementos constituintes



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das descrições de Charlot (2013).

O triângulo equilátero possui os três lados iguais, na figura acima ele está representando “a educação” e as três partes que a compõem: a humanização, a socialização e a singularização/subjetivação. Compreende-se então, que para o triângulo ganhar a sua forma geométrica, é necessário haver uma junção de suas três partes composicionais, pois sem a união dessas cada elemento será apenas uma linha infinita. Conclui-se, a partir disso, que para a educação ser completa ou efetiva, é vital que as partes que a compõem estejam unificadas, porque se durante o processo de educabilidade algum dos elementos (humanização, socialização e singularização/subjetivação) estiver ausente, não é possível dizer que a educação foi promovida ao indivíduo, como assegura o artigo 205 da Constituição Federal “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Na realidade, quando ocorre a omissão de um dos elementos, o resultado é uma educação anômala ou uma ideia artificial de educação, porque é quimérico pensar que uma educação suficiente aconteça sem o objetivo de humanizar, socializar e singularizar/subjetivar. A educação é um direito antropológico que o indivíduo possui, pois é a partir dela que o homem adquire muito mais que uma herança genética de seus antepassados, recebe também a cultural que o constitui como um ser humano. A educação humanizadora é aquela que possibilita ao indivíduo a incorporação do patrimônio humano, ou seja, incorporar-se do que as outras gerações já fizeram, tendo em vista que o homem nasce incompleto e necessita de *humanidade*.

Na tese sobre Feuerbach, Marx afirma que a essência humana é o conjunto das relações sociais (Marx, 1982; Sève, 1979; Charlot, 1979). Desenvolvendo a ideia, pode-se dizer que a essência do ser humano fica fora do indivíduo: a humanidade é o conjunto de tudo que foi criado pela espécie humana no decorrer de sua história. O filhote da espécie humana torna-se humanizado apropriando-se duma parte do patrimônio humano. O homem enquanto *espécie*, é construído pela sua história, e, enquanto indivíduo, pela educação. (CHARLOT, 2013, p. 236).

O termo humanizar, nesse sentido, é compreendido como “um processo de autoconstrução e de apropriação de um patrimônio” (CHARLOT, 2013 p. 177) que apresenta, inerente a ele, a socialização e a singularização/subjetivação. Em face a tal argumento, deduz-se que o homem é um ser inacabado, por isso ao se autoconstruir, apropria-se duma parte do patrimônio histórico que confere a ele as características específicas da espécie humana e essas o distinguem de outros seres. A partir disso, o ser torna-se humano e segue

para o processo de enculturação e de socialização que o habilita a compreender o seu papel social dentro de uma coletividade.

Por fim, ao tornar-se (compreender-se) um sujeito histórico e social, o homem se constrói como um sujeito singular e quanto mais experiências sociais adquire, mais traços de subjetividade dá a si mesmo “É preciso que fique bem assentado em nossa compreensão: para sermos originais não podemos nos afastar do social; ao contrário, temos de atravessar o máximo possível de experiências sociais.” (CHARLOT, 2013, p. 171). Essa ideia é evidenciada também por Paulo Freire (1979) citada por Pretto e Zitkosky (2016, p. 9) “Para Freire, as pessoas se tornam mais conscientes de sua humanidade quando interagem com outras pessoas na vontade de conhecerem a si mesmas e ao mundo.”.

A escola é primeiro ambiente coletivo e institucional onde o ser desenvolve o vínculo afetivo com os outros membros da sociedade, considerar que uma criança está ali apenas para “passar de ano” sem oportunizá-la o verdadeiro direito à educação é equivalente a desumanizá-la. Considerar somente o cognitivo é “parar no meio do caminho”, não concluir a etapa ou de forma mais extrema: abortar o processo. Educar, do latim *educare*, significa “conduzir para fora”, partindo desse conceito, o professor atua como um condutor que orienta o aluno na construção de sua singularidade, ajuda-o a estabelecer a sua relação com a sociedade e o direciona a ser crítico para intervir no mundo.

Referente à *práxis* docente, pode-se dizer que a mesma objetiva relacionar a teoria, a prática e a reflexão, que resultará em aulas mais efetivas nas quais os alunos poderão se desenvolver nos três aspectos relacionados à educação.

A *práxis* pode ser compreendida como o ápice da prática pedagógica quando esta retorna de forma reflexiva para a teoria, num processo de amadurecimento e aperfeiçoamento de suas ações docente, estaria a teoria amadurecida, reflexiva e humanizada, com uma prática significativa, interdisciplinar e lúdica. (PACHECO et. al, 2017, p. 338).

A reflexão orienta e traz um novo significado a ação docente de modo a transformar e a aprimorar seus estudos, com isso ocorre a construção de saberes relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, pois esses passam a encontrar sentido no que aprendem no espaço escolar.

O papel da escola não é somente o de ensinar conteúdos, mas também o de propiciar aos estudantes a capacidade de refletir sobre questões que vão além da prova de vestibular. Educar é “trazer à tona” um ser, verdadeiramente humano, que seja consciente da sua

realidade local e universal e que objetive aprender. Aprender para transformar, para se responsabilizar, para atuar em favor de uma coletividade, para dirimir as crises sociais, para colocar em prática as fantásticas potencialidades humanas.

Os estudantes de hoje podem contribuir muito mais com o patrimônio cultural das futuras gerações e deixar um legado por meio da educação, mas eles precisam saber disso. A omissão desse fato afana a oportunidade de avançar em direção a novos caminhos. Não tem como aprender se não se é ensinado, não tem como transformar se não se é mobilizado.

Vale ressaltar que o ensino-aprendizagem depende das relações sociais, pois é dentro de uma determinada sociedade que ele acontece. Hoje em dia, dentro da sociedade brasileira, a educação tem vários empecilhos para que se desenvolva de forma plena, mas isso não é um fator determinante para que ela aconteça de forma medíocre ou até mesmo se torne trivial. A educação humanizadora é um dos caminhos para transformar a sociedade, no entanto, investir nela pode parecer oneroso aos cofres públicos, embora que a desumanização custe muito mais, em todos os sentidos, porque o seu preço vai além do valor monetário. Paulo Freire argumenta sobre isso utilizando exemplos da consequência da desumanização para a sociedade “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda (2000, p.31).

Por isso, o discurso que visa a construção de “cidadão” e não de “humano” já não cabe mais para o século XXI, porque hoje com tantos avanços nas diversas esferas da sociedade não dá para esperar que um aluno saiba apenas o que é certo e errado ou a sua posição social. O ser humano pode fazer muito mais, a educação pode o levar muito além. Ainda há esperança e o caminho para a construção de um mundo melhor passa pela educação. Sobre isso Charlot aduz que:

O fato de que nascemos com possibilidade significa que o princípio básico é o da educabilidade. O princípio da educabilidade é um princípio fundamental e permanente da condição humana: o ser humano nunca é completo, nunca pode se fechar, nunca coincide completamente com o que pode vir a ser. Não existe ser humano em si; por condição o ser humano é certa realização social e cultural da humanidade (ou da *humanitude*, como, às vezes, dizem), que sempre fica aberta. Ademais, é uma realização singular da humanidade. Com efeito, sempre o ser humano se realiza como ser singular, mesmo que nem sempre tenha consciência disso. Se tomarmos dois gêmeos univitelinos, veremos que mesmo eles são diferentes; isso porque, em primeiro lugar, cada um deles tem um corpo. Nunca devemos esquecer que cada ser humano tem um corpo. Por termos um corpo, nascemos em um lugar determinado, em um momento determinado e ninguém vai

ocupar exatamente o mesmo espaço no mundo que nós, porque não temos espaço para dois corpos no mesmo lugar. Temos corpo; somos seres singulares. Esse fato, entretanto, não nega o social. Ao contrário, reforça-o. Somos originais e singulares porque somos sociais e, quanto mais sociais formos, mais singulares seremos (CHARLOT, 2013, p.170).

Logo, o ser humano constrói a sua história singular a partir das especificidades de sua singularidade: no vestir, no olhar, no sentir, no ensinar, no agir, no aprender, no transformar, entre outros. E essa história vai interferir diretamente no social, porque é como um movimento cíclico: o indivíduo retira do meio as informações que o constrói e depois devolve para o meio o que construiu (ou não construiu), propiciando a construção de outros seres.

Portanto, compreende-se que quando um professor entende o processo triplo que conceitua a educação a sua prática pedagógica adquire uma possibilidade maior de ser embasada em aspectos reflexivos e críticos que, somada aos demais processos, proporcionarão aos alunos aulas mais dinâmicas e atrativas, a essa prática reflexiva denominamos *práxis* docente.

## 2.2 A *práxis* Freiriana

Paulo Freire é um dos nomes mais relevantes, no Brasil e no mundo, quando o assunto é formação de professores, pois suas produções teóricas têm contribuído para o desenvolvimento de práticas educacionais crítico-reflexivas. Embora o seu campo de atuação não seja apenas o da formação de docentes, é nessa esfera que serão mencionadas algumas obras desse autor que é referenciado por diversos educadores e educadoras da atualidade, tendo em vista o seu grande legado para a educação.

Esse legado não se restringe à paradigmas prontos que não podem ser aplicados dentro de diversos contextos educacionais, na realidade, Freire apresenta a educação em um sentido mais amplo, considerando as partes que a constituem, ou seja, a educação em sua dimensão política, epistemológica e estética. (FREITAS, 2001)

Com o objetivo de contrapor-se à educação bancária, nome dado por ele para a abordagem tradicional de ensino, critica por meio de suas obras os modelos educacionais nos quais o professor é o único detentor de conhecimento e tem o papel de depositar os conteúdos na mente de seus alunos. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire, (FREIRE, 1996) assevera que ensinar não é transferir conhecimento, entretanto criar possibilidades para a sua

produção ou a sua construção, ou seja, por maior que seja o conhecimento de um professor a sua função nunca será a de “injetar” os conteúdos em seus alunos, mas sim a de ensinar, provocar ou instigar o seu alunado a refletir, a ter um posicionamento crítico diante dos assuntos que lhes são apresentados.

Em uma entrevista concedida à revista italiana, *Terra Nuova*, na década de 90, quando ocupava o cargo de gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ao expressar sobre o “tornar-se” educador ele diz: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Freire não diminui a importância das teorias no processo de tornar-se educador, na verdade, ele faz uma junção da teoria com a prática, uma união onde a ação leva a reflexão e vice e versa. Neste caso, a ação só poderá ocorrer quando o professor dominar as teorias para então aplicá-las dentro de uma realidade concreta. Essas teorias são constituídas de diversos saberes que não se limitam à aquisição de determinado conteúdo, mas que envolvem fatores intrínsecos e extrínsecos à sala de aula e que orientam a didática docente. Partindo dessa compreensão, a reflexão pode ser representada pelo questionamento sobre a prática desenvolvida: Qual foi o resultado da minha prática de ensino desempenhada hoje/nessa semana? Os objetivos traçados foram alcançados? O refletir sobre esses aspectos possibilita ao professor obter a criticidade, porque quando ele busca respostas para as perguntas mencionadas passa, então, a perceber as novas necessidades para realizar o ensino, partindo em busca de estratégias que o conduza a um realinhamento pedagógico mais eficiente. Sobre isso, Christopher Day argumenta que

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos (DAY, 1999, p.53).

O professor é o responsável por estabelecer a criticidade em sala de aula; é por meio dele que o aluno constrói as suas próprias percepções sobre o conhecimento e torna-se autônomo diante do processo, por isso a reflexão diante da teoria e da prática é tão importante.

Embora a prática possa ser considerada a realidade ou a concretização da teoria “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a

teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 1997, apud GIMENES, 2011. p. 35 – 36) elas são indissociáveis, pois ocorrem simultaneamente durante o ato educativo, estabelecendo, desse modo, uma relação de interdependência onde a teoria leva a uma ação-reflexão, tornando-se, assim, a *práxis* educativa. Irandé Antunes (2003) em “Aulas de Português Encontro e Interação” diz que

... não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. (ANTUNES, Irandé. p. 40)

A *práxis* educativa proporciona ao professor o rompimento com os paradigmas tradicionais e a obtenção de uma prática reflexiva e crítica embasada no dialogismo. Para o repensar da *práxis* docente atingir o seu objetivo crítico, os professores têm que dar o primeiro passo e reconhecer que precisam melhorar e, principalmente, precisam compreender em que melhorar. Só a partir disso, de forma coletiva ou individual, a ação docente estará centrada no caminho de reais melhorias educacionais.

### 2.3 A autorreflexão na *práxis* educativa

Após a compreensão da *práxis* educativa com base nos aportes teóricos de Paulo Freire, tornou-se relevante a compreensão do papel da reflexão no processo constitutivo da *práxis* antes do desenvolvimento dos estudos sobre a autorreflexão. Para este trabalho, o conceito adotado para a palavra reflexão foi o construído por Libâneo (2005) no qual o autor atrela o termo à ideia de criticidade, em que a

[...] reflexividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais (LIBÂNEO, 2005, p. 73-74).

A prática docente possui a reflexão inerente ao seu desenvolvimento, porém, foi somente a partir dos estudos de Schön, por volta do ano 1980, que surgiu o conceito de professor reflexivo, conforme apresenta Fernanda Nunes da Silva

O conceito de professor reflexivo surge na década de 1980, a partir dos estudos de Schön, que considerava, pela primeira vez, os conhecimentos produzidos pelos professores através da reflexão sobre a prática, contrapondo-se, portanto, à



racionalidade técnica impregnada nas formações de professores. Contendo muitas semelhanças ao conceito de professor reflexivo, Stenhouse desenvolve o conceito de professor pesquisador, concebendo-o como um profissional que investiga e intervém em sua própria realidade. Para esses autores, por meio da investigação e da reflexão, os professores poderiam vislumbrar melhorias e transformar as situações-problemas vivenciadas cotidianamente (LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2005). (SILVA, 2019, p.70)

#### Ainda de acordo com Silva (2019)

autores como Pimenta (2005) e Libâneo (2005) explicam que a reflexividade crítica deve, necessariamente, assumir caráter coletivo e emancipatório, superando o aspecto individual e imediatista da reflexividade de cunho pragmático e instrumental. Nesses termos, para além de um profissional reflexivo, o professor passa a ser considerado como um intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; CONTRERAS, 2012). (SILVA, p.71)

Deste modo, é perceptível a importância da reflexão crítica para a ação docente, pois é a partir dela que os professores começam a analisar e a indagar sobre o seu ambiente de trabalho, perceber a necessidade do trabalho coletivo, entre outros aspectos. A transformação nas instituições de ensino passa pelo processo reflexivo do professor, porque é a partir do olhar que ele constrói sobre o seu trabalho que as mudanças ocorrem de forma satisfatória. Contreras argumenta que, além de todos os benefícios, a reflexão crítica possibilita também “[...] eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições” (CONTRERAS, 2012, p. 182). Diversos autores estudam sobre o tema reflexão, entre eles estão Garcia (1992, 1999), Nóvoa (1997; 2004). Tardif (2002), Zeichner (1993), entre outros.

Zamperetti (2012), ao citar Dewey (1979), afirma que o pensamento reflexivo é a melhor maneira de pensar, pois ele organiza as ideias relativas à profissão docente. Segundo ele

O pensar reflexivo é a investigação que tem por meta a criação de uma situação inusitada, nova, clara, e que tende a substituir os períodos de confusão, perturbação e desorganização, presentes na profissão docente. Assim, toda atividade reflexiva dos professores é válida, independente de êxito ou fracasso, podendo servir de estímulo para uma nova reflexão, e para mudanças nos seus posicionamentos, práticas e paradigmas adotados. (DEWEY apud ZAMPERETTI, 2012, p. 36).

Outro autor que também aborda a reflexão em seus estudos é Larrosa (2000), ele vincula a reflexão na ação docente com o processo da autorreflexão “a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si promove no professor o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional.” (ZAMPERETTI, 2012, p. 34).

A autorreflexão crítica visa aos mesmos objetivos que a reflexão, porém ela está mais centrada em um olhar voltado para o “eu” e envolve a análise profunda de crenças, valores,

expectativas, pressupostos e condições culturais que permeiam as decisões do indivíduo, sendo o ato de conhecer a si mesmo condição necessária para entender o outro (MINOTT, 2011). Sem uma compreensão de si e dos aspectos constituintes de sua ação pedagógica, os professores não alcançarão as mudanças necessárias para a obtenção do crescimento e da satisfação profissional. Sobre isso, Paulo Freire argumenta que:

É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 18).

A autorreflexão crítica possibilita:

- A experiência do sujeito consigo mesmo;
- Considerar os obstáculos existentes no processo de ensino-aprendizagem, mas também propor meios práticos para superá-los; e
- Analisar as lacunas no conhecimento dos conteúdos, contudo aprimorar e/ou se atualizar por meio de cursos de capacitação, entre outros.

O professor também aprende com as suas próprias experiências, com o valor que ele atribui as suas práticas, com as análises que ele faz de si mesmo. Larrosa (2000) sugere que as práticas pedagógicas de si, que são aquelas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LAROSSA, p. 36), ocorram em espaços onde o professor possa fazer uma reflexão sobre a sua práticas pessoais e profissionais.

As relações reflexivas presentes nas práticas pedagógicas citadas por Larrosa transformam-se em mecanismos nos quais o ser humano “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra [ou se domina – e também aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se 36 ou dominar-se]” (2000, p. 43). Está presente aí um conjunto de situações pedagógicas que contribuem para criar e/ou transformar experiências de si. Assim, a concepção de prática pedagógica do autor transcende às relações estabelecidas entre alunos e professores nos contextos escolares, e inclui diversos ambientes, espaços e contextos onde se efetivam relações de aprendizagem do sujeito consigo mesmo, das outras pessoas com ele e dele com o mundo. (ZAMPERETTI, 2012, p. 36).

Em outras palavras, a autorreflexão crítica pode ser compreendida como a capacidade que o profissional tem de repensar a situação-problema, encontrando meios eficazes de superá-lo; por meio dela, o professor pode ter uma melhor compreensão de si mesmo e isso também reflete no coletivo, porque a autorreflexão, entre outros aspectos, “remete à superação dos limites didáticos do professor e da própria aula, numa perspectiva dialética que reconheça a responsabilidade de todos por mudanças na escola, uma vez que estas não acontecem sem o compromisso dos professores que também dependem das instituições onde trabalham.” (KEMMIS e WILKINSON, 2008, apud ZAMPERETTI, 2012, p. 37). Um professor autorreflexivo promoverá o ensino e a aprendizagem de alunos que também se tornarão autorreflexivos, não apenas diante dos conteúdos estudados em sala de aula, mas também ante os aspectos pessoais e profissionais que abrangem a sua trajetória.

### 2.3 A autorreflexão crítica no ensino de Língua Portuguesa: as concepções de linguagem

É cognoscível que a autorreflexão crítica é importante para a prática docente de todas as áreas e níveis de ensino, porém, de que forma ela poderia ser desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa?

Partindo da premissa de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de Língua Portuguesa (LP) trabalhe com a leitura e a escrita com o intuito de formar alunos reflexivos e críticos, que sejam bons leitores e tenham o domínio básico das modalidades de textos, fica claro que a função do professor é determinante para que esses objetivos sejam atingidos, por isso as suas escolhas metodológicas, a sua concepção de língua/linguagem, os materiais didáticos adotados, entre outros, são fatores que contribuem para o sucesso no ensino do Português.

A práxis no ensino de Língua Portuguesa está relacionada com a concepção de linguagem abordada pelo professor, pois para o desenvolvimento das ações pedagógicas, é necessário que o professor adote uma determinada concepção de linguagem, considerando que estas refletem de modo direto na sua prática de ensino.

Segundo Silva et. al (1986), a maneira como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. A concepção de língua ou de linguagem influencia diretamente no modo como o professor estrutura o seu trabalho, mas nem sempre ele percebe isso. Fernandes (2011) assevera que

Os estudos mostram, ainda, que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e, conseqüentemente, da definição de seu objeto específico, a língua. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina. Em outras palavras, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente. (FERNADES, 2011, p.7)

Irané Antunes (2003) argumenta, em sua obra *Aula de Português*, que não é possível haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos, e que a prática docente está distante do ideal, pois, entre outras faltas, a falta mais significativa é a de um aprofundamento teórico sobre como funciona o fenômeno da linguagem humana. “O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, limita-se a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática.” (ANTUNES, 2013, p. 40).

As concepções de linguagem se apresentam no âmbito educacional e estabelecem uma ligação com as funções do professor e do aluno em sala de aula. De acordo com Fuza et. al (2011), as concepções de linguagem são divididas em três constituições distintas:

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas. (FUZA et. al, 2011, p. 11).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento se vincula a ideia do não saber pensar como sendo a justificativa da inexpressividade das pessoas. A língua é compreendida como um sistema de normas, não estabelecendo relação com o social e nem considera outras formas de usos da língua, pois o sistema é fechado.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua continua sendo entendida com um sistema de sinais, porém com uma função a mais que é a de estabelecer a comunicação entre os indivíduos. As mudanças sofridas pelas línguas, no decorrer do tempo, não são consideradas, o que realmente importa é saber a forma como elas se estabelecem como meio de comunicação entre os seus falantes, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal.

Na terceira e última concepção, a linguagem concebida como forma ou processo de interação é contrária a ideia de uma língua fechada em seu sistema de signos, e pode ser

definida como “aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.” (KOCH, 1999, p.9).

Sobre a relação das variedades linguísticas com a concepção de linguagem interacionista, Fernandes (2011) assevera que

Decorre daí que, numa visão sociointeracionista da linguagem, a percepção das variedades linguísticas não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, com explicações simplistas que refletem o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Penetrando mais fundo na essência da linguagem e entendendo que a língua está em constante evolução, entende-se também que todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem à nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicatividade. Do ponto de vista interacionista da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso linguisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura. Instaure-se a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e diferenças existentes nas situações concretas de uso. (FERNANDES, 2011, p. 7).

As concepções de linguagem são inerentes às práticas pedagógicas do professor e às suas escolhas metodológicas, embora, como já foi mencionado neste trabalho, nem sempre ele perceba isso. Ensinar a Língua Portuguesa não é partir apenas de teorias gramaticais ou solicitar que os alunos decorem uma lista de regras da gramática normativa para se comunicar, como propõem as duas primeiras concepções.

Estamos nos referindo às *duas primeiras concepções de linguagem*, que foram descritas anteriormente, e que levam às práticas pedagógicas do ensino tradicional. Tais visões e práticas foram reconhecidas como propiciadoras do fracasso da escola, pois ficou evidente que o desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua não era promovido. O ensino da língua era limitado ao estudo da língua em si mesma e por si mesma. Logo, não auxiliava a aprendizagem de seus usos em contextos sociais. (FERNANDES, 2011, p. 10).

Percebe-se, a partir disso, que o ensino de Língua Portuguesa é vinculado à concepção de linguagem que o professor possui e essa reflete diretamente em sua prática pedagógica, por isso não basta apenas o professor inovar o ensino por intermédio do uso de metodologias, mas, antes disso, partir de uma reflexão sobre a sua concepção de língua e de linguagem para ir em busca de alcançar os objetivos do ensino do Português. Fernandes (2011) argumenta que “Há uma questão mais séria a ser resolvida antes de se adotar uma nova linha metodológica... Trata-se de aderir a uma nova concepção de língua/linguagem,

sem a qual não conseguirá ultrapassar a insegurança de uma alteração de atitude, de refletir sobre os pressupostos da metodologia que adotará em sala de aula.” (p. 14).

Considerando a relação das metodologias pedagógicas com o ensino de Língua Portuguesa, no capítulo a seguir foram abordadas as metodologias pedagógicas autorreflexivas e a sua importância para o ensino de Língua Portuguesa.

### 3 – AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS AUTORREFLEXIVAS

*“Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos a arte de ver enquanto viajam.”*

Rubem Alves

O mundo tem sofrido alterações significativas por causa dos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos, até mesmo a construção da relação com o outro passou por modificações. A comunicação que há uns anos era estabelecida por meio de cartas que demoravam até um mês ou mais para chegar no seu destinatário, hoje já não necessita de tanto tempo porque em menos de um minuto uma mensagem pode ser encaminhada, lida e reencaminhada para o seu emissor. A tecnologia alcançou as diversas esferas da sociedade, ao longo de aproximadamente 30 anos, os avanços tecnológicos alcançaram setores relacionados à segurança, saúde, economia, entre outros, mas é na área da educação que o crescimento se mostra mais reticente.

Essas mudanças tecnológicas estão adentrando nas escolas hoje por diversos meios, inclusive por intermédio dos alunos que, ao ser ensinados por meio de metodologias tradicionais, sentem-se, muitas vezes, dentro de um espaço de aprendizagem incompatível com a sua realidade ou o seu mundo. Isso porque os estudantes de hoje não aprendem mais como os de antigamente.

Vale destacar que a didática utilizada por grande parte dos professores do passado, que fizeram o uso da gramática estruturalista, foi proveitosa para o seu tempo, entretanto, atualmente, ela precisa de atualização para acompanhar o progresso corrente. O sucesso ou o fracasso do aluno dependem muito do que ele aprenderá ao longo da vida, por isso a escola assume um papel fundamental e as metodologias adotadas para esse processo também tornam-se essenciais, tendo em vista que elas proporcionam a criticidade e, ao mesmo tempo, apontam os imbróglis que metodologias acríticas podem desencadear como: a defasagem escolar, a indisciplina, entre outros. Aprender apenas o que é certo ou errado, sem um aprofundamento crítico, visando a obtenção de uma média bimestral é um tipo de pensamento que não deveria mais existir na mente dos alunos e nem dos docentes da era tecnológica atual. Por isso, discurso como “No meu tempo de escola o professor só utilizava o quadro e o giz, mas as crianças aprendiam muito mais que hoje!” não possui mais sentido quando comparado

ao ensino-aprendizagem do momento, pois agora a realidade é outra, conforme aduz Isabel Alarcão,

Não pretendo fazer futurologia. Em um pensamento mais contido, interrogo-me sobre o modo como a sociedade e nós próprios organizamos e podemos organizar a escola para que ela seja o lugar, o tempo e o contexto em que acima me referi. Não tenho qualquer sombra de dúvida de que a escola também precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade (ALARCÃO, 2001, p. 10).

Até mesmo a infraestrutura da escola precisa ser adequada às novas realidades para que os objetivos educacionais sejam atingidos. É inviável aprender e ensinar de forma satisfatória em salas de aula superlotadas, com falta de mesas, cadeiras, quadro-negro, pincel, recursos digitais, ventiladores ou ar condicionado; com professores desvalorizados e sem os materiais didáticos necessários. Assim como o estetoscópio e o bisturi são fundamentais para a atividade laboral dos médicos, os professores também possuem instrumentos essenciais para o exercício de sua função e sem eles a aprendizagem dos estudantes fica comprometida.

A fim de traçar o perfil de nossas escolas, façamos um pequeno exercício mental do tipo inventário de características. Como são as nossas escolas: edifícios onde apenas existem salas de aula? Ou também há nelas espaços de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho em equipa, de inovação e experimentação? Que espaços permitem ligações informáticas para manter a escola em interação com outras escolas, com outras instituições, com outros países, com o conhecimento hoje disponibilizado de novas formas? Será que as nossas escolas possuem locais que permitam a aprendizagem cooperativa e autónoma? E espaços que favoreçam a flexibilização de atividades docentes e discentes? Também podemos analisar onde se localizam as escolas – longe ou perto das comunidades? – aberta ou fechada? No que se refere ao mobiliário e aos equipamentos, estes são bem concebidos e adaptados às crianças e aos jovens? E onde se acomodam os adultos quando também têm acesso à mesma escola? As crianças se sentem tão bem na escola quanto em sua casa? Ou se sentem melhor na rua, porque nem na escola e nem em casa há espaço para elas? (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Uma das ferramentas do professor é a metodologia de ensino. Cabe enfatizar que metodologias e métodos possuem diferenças conceituais, enquanto método é considerado o caminho a ser percorrido a metodologia é o estudo desses métodos. As metodologias pedagógicas autorreflexivas são aquelas que possibilitam ao aluno refletir e questionar sobre o seu aprendizado assim como relacioná-lo a sua própria realidade concreta. Sendo assim, qual é a importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática?



### 3.1 A importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de Língua Portuguesa

Moacir Gadotti afirma em “Boniteza de um sonho Ensinar e aprender com sentido” (GADOTTI, 2002) que a beleza está em todo lugar e que nós, espectadores do mundo, devemos ter um olhar mais apurado para contemplá-la. Essa afirmação se aplica também quando nos referimos à educação, principalmente nesses últimos anos em que há tanta desvalorização da profissão professor e o aumento da desmotivação profissional.

Há diferenças entre o “ver” e o “olhar”, como argumenta Márcia Tiburi, professora do programa de pós-graduação em Arte, Educação e História da Cultura da Universidade Mackenzie, em seu texto *Aprender a pensar é descobrir o olhar*:

Ver está implicado ao sentido físico da visão. Costumamos, todavia, usar a expressão olhar para afirmar uma outra complexidade do ver. Quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo. Ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado. A imediatividade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura (TIBURI, publicado originalmente no jornal do MARGS, s/d).

Trazendo essa ideia para uma análise mais aprofundada do atual cenário educacional brasileiro, podemos inferir que parte dos imbróglis que vemos em sala de aula como indisciplina, desmotivação dos alunos, avaliação ineficaz, escolha de metodologias inadequadas, entre outros, poderiam apresentar possíveis melhorias se passássemos a olhar com mais acuidade o âmago do problema, no caso, a falta de autorreflexão crítica no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que esse “olhar” sobre as dificuldades na educação não deve partir apenas dos professores, mas de todos os atores envolvidos nesse processo, incluindo os coordenadores, gestores, secretarias de educação, entre outros.

O estudo sobre as metodologias é muito amplo e a partir dele é verificável que o uso de metodologias no ensino possibilita um maior interesse por parte do aluno no aprendizado. Anastasiou (2001, p.2) argumenta que as metodologias, no Brasil, tiveram o seu primeiro registro ao serem utilizadas pelos jesuítas no século XIV. Também conhecido como método escolástico. A autora afirma também que o método tinha por objetivo “a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim”.

O professor precisa ter as suas estratégias de ensino bem definidas antes da prática pedagógica, as metodologias de ensino incluem essa parte de recursos e técnicas necessárias ao fazer pedagógico; por meio delas, as aulas ganham mais criatividade e maior interesse por parte dos alunos.

Segundo Veiga (2006), não cabe mais ao docente exercer o papel de apenas ensinar os conteúdos, ele deve ir além assumindo seu papel de mentor e facilitador da aprendizagem dos discentes, para tanto, é preciso realizar o aprimoramento constante de seus métodos e metodologias de ensino para atender às necessidades que vão surgindo.

Diante disso, expõem-se a pergunta norteadora desta pesquisa: qual é a importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática? Como foi mencionado no capítulo anterior, as escolhas metodológicas do professor de gramática partem, primeiramente, de sua concepção de linguagem. As metodologias pedagógicas possuem relação com o ensino de gramática, pois elas representam a “ação”, a parte prática, contudo para que as melhorias no ensino de português aconteçam, é preciso que o docente reflita sobre os diversos modos de ensinar a Língua Portuguesa, como argumenta Fernandes (2011)

Assim, é primordial que o professor, preocupado em implantar melhorias no ensino do Português em face dos objetivos pertinentes a esse ensino, saiba refletir sobre os diferentes modos de se ensinar a língua portuguesa; saiba analisar, à luz de uma teoria linguística, as diversas metodologias que se instauram em sala de aula; conheça os elementos que dão forma à sua prática pedagógica; e, principalmente, esteja consciente de que a sua opção metodológica para realizar e estruturar o ensino do Português em sala de aula tem relação direta com a sua concepção de língua/linguagem (FERNANDES, 2011, p. 2).

As metodologias pedagógicas autorreflexivas são importantes para o ensino de gramática porque possibilitam ao aluno aprender o conteúdo de forma dinâmica, lúdica e, ao mesmo tempo, o permite construir um sentido para a sua aprendizagem, relacionando os conteúdos aprendidos em sala de aula com a sua vida escolar e, simultaneamente, voltando o olhar para si, aplicando o aprendizado à sua própria realidade cotidiana.

Estudar a gramática de forma autorreflexiva faz com que o estudo, a produção e a interpretação de textos não seja apenas um pretexto para apenas realizar análises ortográficas ou para circular as palavras que representam as classes gramaticais.

O ensino mediado por metodologias pedagógicas autorreflexivas abrange a concepção interacionista da língua, não a considerando estática ou um sistema fechado. O que acontece, na realidade, é que o conservadorismo cede o lugar para a pluralidade dos discursos. O aluno

ganha voz, os textos ganham vida, o domínio da norma culta não perde a sua importância, mas as variações linguísticas também são consideradas, os jornais, os livros, o teatro, a música e as revistas trazem um mundo de sonhos que somados ao conhecimento de mundo dos alunos propiciam a construção de textos fantásticos, coesos, coerentes, que ultrapassam os muros da escola e vão fazer sentido lá na casa do menino que aprendeu na aula de Português que, para se construir a história do “Pinóquio às avessas”, foi necessário utilizar os verbos, os substantivos, artigos, numeral... no entanto, para que a história realmente tivesse um final feliz, era preciso que o “Felipe”, além de questionar e refletir sobre as coisas do mundo, lutasse pela construção de sua própria singularidade, não permitindo que o transformassem em um boneco de madeira manipulável, sem sonhos, mecânico, acrítico, sem condições de compreender o seu verdadeiro papel no mundo e de escrever a sua própria história.

## 4 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*“É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.”*

Mário Sérgio Cortella

Neste capítulo serão descritos os caminhos escolhidos e a trajetória percorrida no processo de investigação, explicitando a opção metodológica adotada para a realização da pesquisa. Será apresentado, também, o contexto da investigação, os parâmetros para a escolha das escolas e dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos e o instrumento para a coleta de dados de acordo com Bogdan e Biklen (1994).

### 4.1 A metodologia adotada

Considerando que a pesquisa foi realizada em um ambiente educacional e levando-se em consideração o contato direto do pesquisador com os sujeitos em busca de identificar a importância das escolhas e dos usos das metodologias pedagógicas autorreflexivas, a abordagem metodológica deste trabalho é a qualitativa, pois atende melhor aos objetivos da pesquisa e a análise proposta. Muylaert et. al (2014) menciona que

Minayo (13) se refere ao verbo compreender como a principal ação em pesquisa qualitativa, em que questões como a singularidade do indivíduo, sua experiência e vivência no âmbito de grupo e da coletividade ao qual pertence, são fundamentais para contextualizar a realidade na qual está inserido. Ao buscar responder questões em um determinado contexto espaço-temporal ou histórico- social, as pesquisas qualitativas não são generalizáveis. Isso não significa que sejam pouco objetivas, pouco rigorosas ou sem credibilidade científica, mas sim que abordam e tratam os fenômenos de outra forma (14,15). (Muylaert et al., 2014, p.197).

Como destacam Robert Bogdan e Sari Biklen, a investigação qualitativa requer do pesquisador “a abordagem do mundo de forma minuciosa” (1994, p. 49), sendo assim, com o objetivo de registrar os mínimos detalhes da investigação, conforme descrevem as características da pesquisa qualitativa no quadro a seguir:

Quadro 2 – As Descrições da Pesquisa Qualitativa

<b>Características da pesquisa qualitativa</b>	<b>Características presentes neste trabalho</b>
<b>Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.</b>	A presente pesquisa teve a sua etapa de coleta de dados realizada dentro do ambiente escolar, lugar de vivências práticas dos sujeitos.
<b>A investigação qualitativa é descritiva.</b>	Após a transcrição das falas das entrevistadas, será feita a análise das informações com o objetivo de identificar as suas escolhas e concepções metodológicas.
<b>Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.</b>	A relevância se encontra no processo formativo que inicia desde a inserção dos sujeitos na escola enquanto discentes até o seu enquadramento funcional como docente.
<b>Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.</b>	A análise dos dados está fundamentada nas didáticas propostas por Shutze, as quais orientam a compreensão com profundidade da narração da experiência vivida por meio do relato livre do entrevistado.
<b>O significado é de importância fundamental na abordagem qualitativa.</b>	A pesquisa apresentou a importância do uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das descrições de Bogdan e Biklen (1994)

#### 4.1.1 O caminho metodológico

A fim de investigar “qual importância os professores de língua portuguesa atribuem ao uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática”, a presente pesquisa foi realizada em duas etapas:

Na etapa inicial, foi feito um levantamento das principais pesquisas que foram realizadas nos últimos três anos com os temas “metodologias pedagógicas” e o “ensino de gramática”, entre outros, com o objetivo de conhecer as teorias e os autores que atravessam esta análise para, posteriormente, servirem de base para a construção dos capítulos teóricos deste trabalho.

Entre os principais trabalhos analisados, encontram-se “As práticas autorreflexivas em cursos de formação inicial e continuada para professores” de Amélia Carolina Terra Alves Machado, “A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: Perspectivas para inclusão escolar” de Fernanda Nunes da Silva e “Concepções de língua e linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa” de Nohad Mouhanna Fernandes.

No segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo em duas escolas estaduais da cidade de Cuiabá-MT. A entrevista semiestruturada foi utilizada como o principal instrumento para a coleta de dados, pois ela possibilita a formulação de perguntas que são consideradas essenciais para o tema que será investigado, conforme Evangelista (2012, p.75) “Bauer e Gaskell (2008, p. 73-75) afirmam que toda entrevista é um processo social, um empreendimento cooperativo erigido por meio das palavras, principalmente, enfocam nesta interação a importância da fala, posto que para eles “talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos.”. A entrevista foi realizada a partir de um roteiro norteador, por meio de um aparelho de gravação de áudio as informações foram coletadas e analisadas, a partir dos aportes teóricos elencados que serviram para a triangulação dos dados, por fim, foi realizada a redação final deste trabalho.

A metodologia adotada foi fundamental para a coleta de dados, pois permitiu conhecer com maior profundidade os sujeitos da pesquisa, compreender a sua percepção de mundo, suas angústias, medos e aspirações profissionais.

#### 4.1.2 O ambiente da pesquisa

Dois Escolas Estaduais da zona urbana da cidade de Cuiabá-MT foram escolhidas para a realização desta pesquisa e os sujeitos foram duas professoras de Língua Portuguesa, uma efetiva na rede estadual de ensino e a outra não, ambas lecionam para as turmas do 7º, 8º

e 9º ano do Ensino Fundamental II.

Com o intuito de identificar a importância que os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica davam ao ensino de gramática mediado por metodologias pedagógicas autorreflexivas, o principal ambiente para a realização da coleta de dados é o educacional. As escolas públicas foram escolhidas em detrimento da rede privada pelas dificuldades que apresentam, pelos índices de desigualdade no aprendizado, assim como pelos altos índices de evasão e repetência.

A seleção das escolas seguiu os seguintes critérios:

- Escolas da rede pública de ensino que ofertassem o Ensino Fundamental II;
- Uma escola localizada em um bairro mais distante da área central da cidade;
- Uma escola localizada em um bairro mais próximo à área central da cidade.

Diante das diversas possibilidades que atendiam aos critérios da pesquisa, duas Escolas foram escolhidas e aqui identificadas por nome de flores (Escola Orquídea e Escola Girassol) com o objetivo de preservar o nome das unidades escolares. Essas escolas são estaduais da zona urbana da cidade de Cuiabá-MT.

### **Escola Orquídea**

Níveis de ensino: Ensino Fundamental Regular anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos;

Turnos de funcionamento da escola: Matutino, Vespertino e Noturno.

A escola possui biblioteca: Sim, integradora.

Laboratório de informática: Sim.

Sala de leitura: Sim.

Sala dos professores: Sim.

Tem televisão: Não.

Data Show: Sim.

Internet: Sim, mas com sinal fraco.

Computadores para o uso dos alunos: Sim, 15.

Número de salas de aula: 12.

Número de turmas: 27.

Número total de alunos: 906

- **Escola Girassol**

Níveis de ensino: Ensino Fundamental I e II.

Turnos de funcionamento da escola: Matutino e Vespertino.

A escola possui biblioteca: Sim.

Laboratório de informática: Não.

Sala de leitura: Não.

Sala dos professores: Sim.

Tem televisão: Sim.

Data Show: Sim.

Internet: Sim.

Computadores para o uso dos alunos: Não.

Número de salas de aula: 11

Número de turmas: 22

Número total de alunos: 640

#### 4.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram:

- Professor com formação em Letras;
- Professor que leciona a disciplina de Língua Portuguesa para as turmas do ensino fundamental II;
- Aceitar participar da pesquisa.

As docentes selecionadas para a realização da pesquisa foram aquelas que mais se dispuseram a compartilhar suas experiências, desafios e histórias, aqui denominadas “Tulipa” e “Violeta” com o intuito de preservar o nome das docentes e as informações relatadas durante a entrevista. Conforme assevera Bogdan e Biklen (1994)

Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os



sujeitos devem ser informados sobre os objectivos da investigação e o seu consentimento obtido. (p.77).

As informações pessoais e profissionais das professoras estão dispostas nos Quadros a seguir:

**Quadro 3 - Identificação Pessoal dos Sujeitos da Pesquisa**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
<b>Tulipa</b>	45	F
<b>Violeta</b>	34	F

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os sujeitos desta pesquisa são duas mulheres fortes, determinadas e conhecedoras das glórias e dos seus desafios profissionais. Elas aceitaram o convite para participarem desta pesquisa por acreditarem que poderiam contribuir com a educação de seu país. A aproximação com elas não se deu de forma aleatória, na realidade, desde o primeiro contato já começou a ser construída uma relação de cooperação mútua, na qual em todo tempo elas estiveram conscientes do objetivo deste trabalho. Adentrar o universo do outro, ou a vida do outro, não é uma tarefa muito simples, requer tempo, paciência, profissionalismo e dedicação. Isso foi possível por meio do trabalho de campo, como salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 113) esta forma de investigação qualitativa permite ao pesquisador um encontro com “os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escola – recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência...”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 113) argumentam que este tipo de trabalho de campo permite ao pesquisador adentrar o mundo do sujeito, mas não de qualquer forma. É semelhante a uma pessoa que vai fazer uma visita, não como um sabe tudo, porém como uma pessoa que quer aprender, não como uma pessoa que quer imitar o sujeito, no entanto como alguém que quer saber como é ser ele. Esses conhecimentos foram fundamentais para a realização do momento pré-entrevista, considerando que tanto os sujeitos da pesquisa quanto à pesquisadora são professoras de Língua Portuguesa, foi necessário que a pesquisadora, primeiramente, desconstruísse qualquer ideia de julgamento que os sujeitos pudessem ter em mente diante das falas cedidas durante a entrevista. Em especial as relacionadas às concepções de ensino, análises gramaticais, práticas pedagógicas, escolhas metodológicas,

entre outras, pois foi perceptível que a possibilidade de cometer um “erro” desses não era algo muito interessante para elas.

Tulipa se considera experiente na área educacional da rede estadual, casada, tem duas filhas, casa própria e sonha em passar em um programa de mestrado, pois acredita que poderá melhorar ainda mais o seu desempenho profissional. Durante as entrevistas, ela falava de forma enfática, sempre fazendo gestos com as mãos e demonstrava um brilho nos olhos ao falar de seus alunos e de sua trajetória de vida. Sempre sorria, até mesmo diante de alguns temas delicados que foram abordados.

Violeta, apesar de ser uma pouco mais jovem que Tulipa, também se considera experiente na área educacional, casada, tem uma filha, sonha em tornar-se efetiva na rede estadual de ensino e passar em um programa de mestrado. Durante as entrevistas, ela se mostrou muito contente em participar da pesquisa, porém, em alguns momentos, demonstrou estar confusa diante de alguns assuntos tratados. Sempre respondia às perguntas olhando dentro dos olhos da pesquisadora, com entonação forte e, por vezes, mostrava-se pensativa.

**Quadro 4** - Identificação Profissional dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Graduação	Instituição	Ano de Conclusão	Pós-Graduação	Instituição	Ano de Conclusão
<b>Tulipa</b>	Letras com habilitação em Inglês	UFMT	2004	Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na educação de jovens e adultos	IFMT	2007
<b>Violeta</b>	Letras com habilitação em Espanhol	UNIC	2007	Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa	UNIC	2017

**Fonte:** Elaborado pela autora

Os dados acima evidenciam que os sujeitos da pesquisa são docentes com mais de 30 anos de idade com formação em Letras e com pós-graduação concluída anos após a sua formação na graduação.

**Quadro 5** – Descrição do Contexto Profissional dos Sujeitos da Pesquisa

<b>Experiências na área da educação</b>	<b>Tulipa</b>	<b>Violeta</b>
<b>Situação Funcional</b>	Efetiva	Contratada
<b>Tempo que ensina Língua Portuguesa</b>	16 anos	12 anos
<b>Turno em que trabalha na escola</b>	Vespertino	Vespertino
<b>Trabalha em outra instituição de ensino?</b>	Não	Sim, escola particular
<b>Sua renda mensal como docente varia entre quantos salários mínimos?</b>	4 salários mínimo e meio (bruta)	2 salários mínimos e meio.
<b>Carga horária semanal</b>	30 horas	30 horas
<b>Média de alunos por turma</b>	Entre 30 a 35 alunos	Entre 25 a 30 alunos
<b>Leciona para quais turmas?</b>	7º, 8º e 9º ano	7º, 8º e 9º ano

**Fonte:** Elaborado pela autora

A partir do quadro acima, compreende-se que a professora efetiva possui 6 anos a mais de ensino de Língua Portuguesa comparada a professora contratada. Ambas possuem quase a mesma quantidade de alunos por turma, contudo atuam no ensino com carga horária diferente, já que “Violeta” trabalha em outra instituição de ensino (privada) para complementar a sua renda mensal. Nota-se também que Tulipa concluiu o curso de pós-graduação três anos após a conclusão da graduação, já a professora Violeta somente 10 anos após a formação em Letras.

Há uma disparidade entre os salários dos profissionais da educação da rede de ensino pública e privada e isso faz com que os docentes da rede privada tenham que trabalhar muito

mais para sobreviver, pois o ganho chega a ser tão mínimo que necessita de complementação. Sobre isso, Hirata *et. al* argumenta que

Barros, Mendonça e Blanco (2001) mostram também que, de modo geral, o salário dos professores das redes públicas era menor que o da rede privada e de outras ocupações no mercado de trabalho. Mais recentemente, Barbosa Filho, Pessôa e Afonso (2009) compararam a renda dos professores no setor público e privado, incluindo salários e aposentadorias futuras, e encontraram que os professores das redes públicas auferiam maiores salários (HIRATA *et. Al*, 2018, p.181).

Diante da necessidade, muitos professores acabam trabalhando em jornadas triplas de trabalho em busca de um salário melhor que os proporcione melhores condições de vida, a consequência disso é que, muitas vezes, no meio da correria cotidiana, não encontram tempo para realizar cursos de capacitação, preparar aulas, cursar uma pós-graduação ou até mesmo cuidar da saúde ou da própria família.

#### 4.2 Os procedimentos da pesquisa

No primeiro momento, foi realizada uma visita nas escolas para solicitar autorizações e conhecer o ambiente. Após isso, ocorreu o contato com os professores de Língua Portuguesa e a apresentação do projeto da pesquisa e, em seguida, foram escolhidos os sujeitos da pesquisa.

#### 4.3 O instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada

O objetivo principal da presente pesquisa é responder à pergunta problema: qual é a importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de gramática? Para alcançar essa resposta, foi adotada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A entrevista semiestruturada é constituída pela elaboração de perguntas básicas e fundamentais para a compreensão do trabalho. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista, dentro de uma pesquisa qualitativa, ocorre da seguinte forma:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada apresenta como característica indagações que são sustentadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. As indagações dariam frutos a novas hipóteses levantadas a partir das respostas dos informantes. O foco mais importante seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Antes da realização da entrevista, o pesquisador tem que ter preparado o roteiro no qual estarão organizadas as perguntas norteadoras. A entrevista semiestruturada é composta com base em um assunto sobre o qual constrói-se um roteiro com as perguntas principais, complementadas por outros questionamentos inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Dessa forma, podem fluir informações relevantes para a pesquisa, considerando que a entrevista não está fixada apenas nas perguntas elencadas.

O procedimento da entrevista não é feito de modo aleatório, ele é dividido pelas seguintes fases:

**Tabela 1** – Categorias de perguntas da entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987) Existem 4 categorias de perguntas para a entrevista semiestruturada:	Exemplos
<b>1) Perguntas denominadas consequências</b>	“O que pode significar para a comunidade urbana, na qual vive a grande quantidade de pessoas, quem não sabe ler nem escrever?”;
<b>2) Perguntas avaliativas</b>	“Como julga a resposta da vizinhança ao convite para participar da organização de uma cooperativa?”;
<b>3) Questões hipotéticas</b>	“Se você observasse que seus alunos brigam frequentemente entre si, qual seria seu comportamento como professor?”;
<b>4) Perguntas categoriais</b>	“Se você observasse a respostas de seus vizinhos frente à possibilidade de organização de uma cooperativa, em quantos grupos nós poderíamos classificá-los?”.

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados extraídos texto originariamente elaborado por Manzini (2004).

Lembrando que, apesar de o roteiro ser previamente elaborado, o pesquisador não deve ser prender às perguntas, mas utilizá-las para abrir o caminho para uma análise e interpretação de dados mais abrangente e reflexiva. O posicionamento do pesquisador é fundamental para a condução da entrevista, considerando que, para a obtenção de resultados satisfatórios, é necessário um bom acolhimento ao entrevistado, habilidade para ouvir e transcrever as experiências relatadas.

#### 4.4 As categorias e a transcrição dos dados

A entrevista foi dividida em quatro categorias para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, por isso os trechos foram relatados em partes.

##### 1ª categoria: *Da experiência como discente até a escolha da profissão docente, um olhar sobre a profissão professor*

Pesquisadora: Boa tarde, conte-me, por gentileza, um pouco de sua trajetória escolar até o acesso à Universidade da forma que se sentir melhor...

#### Professora Tulipa

“Bom, eu me lembro que, na minha infância, eu aprendi a escrever antes de ir pra escola, lembro do meu pai me ensinando mesmo tendo só o fundamental e mal sabendo escrever direito. Ele me ensinou... né... é... o a-e-i-o-u para a época, né? (risos) E algumas letras quando eu comecei a estudar que eu fui para a escola, eu já sabia escrever, então assim... eu estranhei a escola porque chegou lá a professora ficava mandando fazer pauzinhos de um lado pro outro e eu falei: mas professora eu quero é escrever! (muitos risos) E ela falou: não, agora não. Então, assim, eu sempre gostei muito de estudar e a primeira série foi muito tranquila, porque, né... até aprender as letras uma coisa que eu já sabia foi até meio monótono (risos). Aí no segundo ano foi mais difícil porque já estava na ditadura militar, tinha palmatória e assim eu morria de medo, porque eu sempre fui muito pequenininha e a professora entrava com uma régua e gritava, então, assim, eu senti muito medo... na época, mas eu nunca tive dificuldades com aprendizagem, né... tive de decorar tabuada, porque... sob ameaças, né... então, assim, eu me senti retraída em aprender a tal da matemática, mas, tirando isso é... eu sempre gostei muito de estudar e eu lembro que em casa eu brincava de escolinha com as minhas amigas e adivinha quem era a professora? (risos) Eu! Então, assim foi... a minha trajetória escolar foi muito... muito tranquila.”

Apesar de argumentar que a sua trajetória escolar foi “muito tranquila”, percebe-se pela fala da professora Tulipa que a sua fase escolar durante a ditadura militar deixou marcas não muito positivas em sua memória, tendo em vista que o ensino nesta época era de muita repressão dos pensamentos dos cidadãos, censuras e torturas. Santos (2000, p. 6) assevera que “os depoimentos permitem acesso a uma realidade demarcada pelas vivências de cada entrevistado” e esse relato de experiência evidencia o quanto essas lembranças foram negativas por meio dos trechos “eu morria de medo” e “tive que decorar tabuada, porque... sob ameaças, né...”, indicando o tipo de metodologia utilizada pelo professor naquela época para o ensino de Matemática e de Língua Portuguesa.

Segundo Xavier et. al (2019), as metodologias de ensino utilizadas pelos professores na época da ditadura militar no Brasil eram centralizadas na memorização dos conteúdos e pelo uso de métodos que forçavam a fixação dos conteúdos na memória dos alunos “Nota-se, então, que os procedimentos pedagógicos estavam centrados em fazer o aluno memorizar os conteúdos e do professor também era exigida essa competência.” (p.13).



### **Professora Violeta**

Pesquisadora: Boa tarde, conte-me, por gentileza, um pouco de sua trajetória escolar até o acesso à Universidade da forma que se sentir melhor...

“Boa tarde! Eu adorava ir para a escola (risos), eu estudei na escola particular até... o quarto ano, aí a partir do quinto eu estudei no Estado. Eu tinha uma lancheira da Xuxa (risos)... Eu tenho uma boa lembrança da escola, era muito bom naquela época. É... acho que tinha mais, é... não regras assim, as regras eram realmente cumpridas. Hoje em dia, as regras existem, mas elas não são cumpridas. O meu primeiro contato com a Língua Portuguesa foi com a minha mãe, eu... a minha mãe sempre foi muito... ela sempre achou que eu tinha que escrever rápido, ler rápido, então, foi em casa, em casa que eu aprendi a escrever o meu nome e já fui para a escola sabendo... lendo, sabendo as vogais. Nunca tive estranhamento com a Língua Portuguesa, sempre gostei, já a matemática que eu tive mais estranhamento, até hoje.”.

A professora, Violeta, apresenta em seu relato uma formação inicial mais moderna quando comparada a da professora, Tulipa, contudo, o primeiro contato que as duas tiveram com as letras se deu em casa por intermédio dos seus pais. Violeta acredita que aquele tempo de sua infância escolar era bom porque as regras eram cumpridas o que, segundo ela, não ocorre mais hoje. O conceito de regras ainda é muito presente na vida de ambas.

Sobre a escolha pelo curso de Letras, as duas argumentam que foram direcionadas para isso. Tulipa possui habilitação em Língua Inglesa; Violeta em Língua Espanhola. Tulipa relata que iniciou a sua formação em Letras após ter tentado seguir outra carreira e que optou pela profissão pela associação que fez com a possibilidade de conseguir um emprego.

“E... mais tarde, bem mais tarde, depois de uns cinco anos, eu voltei novamente ao cursinho e eu falei: eu vou escolher um curso na faculdade que eu tenha um trabalho. Na minha cabeça, eu queria uma coisa que me proporcionasse emprego, né... e aí fui parar no curso de Letras (risos), mas assim, na verdade, é o destino, né... porque foi uma coisa assim que eu já fazia antes e eu batia o pé que não ia ser professora de jeito nenhum, mas, ao chegar no curso de Letras, eu me apaixonei pelo curso, por tudo que eu aprendi e... ministrar aula depois foi uma consequência. Então assim, hoje já na profissão, há uns 16 anos, eu não me arrependo da profissão.”.

A professora, Violeta, relaciona a sua escolha profissional com o fato de sempre ter gostado de Língua Portuguesa em sua fase de estudante e com a sua boa convivência na escola

“Então é... na época, eu fui e me inscrevi em Letras e aí, eu já gostava da Língua Espanhola, pois a minha licenciatura é Letras/Espanhol, minha vó mora em Foz do Iguaçu e faz divisa com o Paraguai, então, sempre tive essa dinâmica com a Língua Espanhola, a facilidade. Eu sempre achei muito bonito. Eu sempre ia para o Paraguai e para a Argentina e, lógico, para lugares mais pertos, então por isso, eu decidi fazer Letras/Espanhol, ainda mais Letras, ainda mais ser Espanhol, ainda mais que na Universidade de Cuiabá, a Unic, só ofertava Letras/Espanhol, na Univag ofertava Letras/Inglês e Espanhol também, só que pela facilidade. Pela locomoção, pela logística eu preferi ficar na Unic.[...] Eu sempre gostei da Língua Portuguesa desde o primário, é... sempre me dei muito bem com a linguagem, nunca gostei (risos) de matemática, então eu sempre me identifiquei mais com a Língua Portuguesa e sempre gostei do ambiente escolar em si, tanto é que eu sempre participei de olimpíadas, sempre ficava na escola até tarde, tudo o que tinha dentro da escola me chamava muito atenção, então, ainda mais por isso por eu gostar da Língua Portuguesa, tem o ambiente escolar.”.

Sobre essa relação entre a infância e a escola o artigo, intitulado “Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional”, de Suzana Burnier et. al, aduz que essas vivências relatadas na infância ajudam a construir a identidade do professor. Como também salienta Sanchis (1996)

“É verdade que a identidade não é "simplesmente" recebida ou herdada. Nenhum grupo humano é condenado a se reconhecer eternamente referências, interesses ou destinos comuns, simplesmente em nome de um passado ou de um conjunto de traços "naturais" compartilhados. Constantemente ele se auto-identifica criativamente frente a outros e no seio de situações determinadas. Mas é também verdade que este projeto não é resposta arbitrária a tais situações. Ele tem que se haver com forças que o enraízam dinamicamente na espessura do passado. Ele é "pro-jetado" criativamente, mas "a partir de". E estas duas dimensões chamam-se para serem articuladamente reconhecidas. (p. 5)”.



Segundo Burnier et.al (2007, p.3), “Em relação à docência, as expectativas são diferenciadas. A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional.”. E essa imagem não é estática, ela vai se transformando ao longo do tempo e das trocas de experiências. Essa forma de construir a sua identidade pessoal tem relação com a maneira como o professor se relaciona com os seus alunos, com a sua prática pedagógica, com a sua vivência na instituição de ensino, entre outros.

Sobre a formação da identidade do professor, Evangelista (2011) *apud* Nóvoa (1995) aduz que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 16).”

2ª Categoria: *O lugar da gramática no processo de formação docente, o ensino tradicional e a autorreflexão crítica*

Pesquisadora: Professora, a senhora poderia, por gentileza, descrever como foi ensinada a gramática para a sua turma na sua época de graduação, como foram as aulas de sintaxe e de morfologia?

 **Professora Tulipa**

“Posso sim descrever... olha... foi ensinada a gramática pela gramática. É... não foi ensinada para a gente a gramática contextualizada como, né... é o que se cobra hoje. Hoje o aluno não precisa saber a gramática, ele precisa saber usá-la no texto... né... ele tem que ter esse conhecimento no texto né... por exemplo, quando um pronome oblíquo é objeto né... quando esse artigo né que também pode ser um pronome oblíquo... ele é usado é... como apenas um artigo. Quando que ele é um objeto direto... é... então ele não precisa ter essa nomenclatura toda, né. Então, assim... eu tenho que... tenho que ensinar isso, mas sabendo, né, deixar claro para ele a função dentro do texto. Né... achei, acho até interessante que hoje eu estava vendo com eles a questão de próclise, ênclise e mesóclise, mas e no texto? Como funciona isso num texto? E aí a gente foi ver dentro do texto né, que é... esses pronomes oblíquos, eles vão servir pra esse texto não ficar repetitivo, pra ele não ficar sempre usando a mesma palavra, então é isso que tem que ficar claro para o aluno, né. E... na faculdade não foi ensinado isso, tinha um professor de gramática que ia lá, estava lá e... é... substantivo ou, lembro muito bem né, é... oração subordinada é... e pronto. Colocava a oração solta lá, a classificação pápápá e ponto final. Então, na verdade, a gente aprendeu assim: a gramática por a gramática no nosso tempo.”

Irané Antunes (2003) argumenta que

Se o que o predomina nas aulas de Português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português não tem muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral. (p.16).

O ensino de gramática descontextualizado, com práticas desatualizadas e ancoradas em memorização de regras e conceitos não alcançam os objetivos reais para o ensino da Língua Portuguesa. Por outro lado, o ensino contextualizado à vida do estudante aniquila o mecanicismo que permeia a aprendizagem gramatical há anos. A gramática pode ser ensinada de forma menos tradicional ou obsoleta, sobre isso Antunes (2003, p. 89) afirma que "a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais no uso da língua".

O ensino gramatical não precisa ser fechado, imutável, focado apenas em análises de orações soltas que não estabelecem relação com a realidade concreta do estudante. As regras e as normas podem ser ensinadas de forma mais dinâmica aos discentes por meio do texto. O estudo de gramática por meio dos gêneros discursivos e textuais e com abordagem dialógica bakhtiniana considera que o contato com a Língua Portuguesa é constante e pode ocorrer em diversos espaços que vão além da escola, como em família, com amigos, parentes, entre outros.

A professora, Tulipa, reconhece que não teve no seu processo de formação docente, na Universidade, um ensino de gramática compatível com o que hoje é requerido para o ensino de seus alunos, no caso o que compreende a abordagem dialógica. De acordo com o seu relato, a gramática foi ensinada de modo tradicional e descontextualizada, ou seja, sem estabelecer nenhuma relação com o texto. Perini (2005, p. 49) aduz que "o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica."

De acordo com Tulipa, o ensino de gramática que recebeu não teve nenhum viés reflexivo e autorreflexivo, como ela afirma "E... na faculdade não foi ensinado isso, tinha um professor de gramática que ia lá, estava lá e... é... substantivo ou, lembro muito bem né, é... oração subordinada é... e pronto." Sobre isso Antunes (2007) assevera que

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (p.19).

O aluno tende a reproduzir o que aprendeu com o seu professor, isso em qualquer nível de ensino, por isso que as instituições educacionais necessitam cada vez mais de docentes que ensinem a pensar, a resolver problemas e a produzir conhecimento. Sendo assim, o ensino gramatical contextualizado, construído por meio do dialogismo, é o que mais se aproxima do alcance dos objetivos da aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2003, p. 17), enquanto o docente de Língua Portuguesa permanece somente analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os discentes ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas, ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”, persistindo-se, assim, o quadro desolador do insucesso no que se refere à deficiência linguística do aprendente, que se reflete, na maioria das vezes, em outras disciplinas.

#### Professora Violeta

“A grama.. assim... acho que quando você faz o curso de Letras... você... não é voltado para a gramática, pelo menos o meu curso não foi voltado para a gramática. É o tradicional, é bem tradicional, é a gramática pura, não tem nenhum... você aprende, você aprende... acho que realmente a gramática depois... no... dia a dia. Se você não for fazer um curso, se você não for explorar, você não sai leigo da faculdade. [...] As disciplinas de Língua Espanhola trabalharam bem a gramática, já a Língua Portuguesa não. [...] Na minha área, a literatura foi mais envolvida do que gramática, eu aprendi muito mais literatura do que gramática. [...] A aula de gramática que tivemos foi voltada para a redação.”

Por intermédio do relato acima, infere-se que a professora, Violeta, não teve aulas de gramática da Língua Portuguesa no seu processo de formação docente, pois as aulas que seriam destinadas para o aprendizado gramatical foram substituídas pelas aulas de redação. Segundo ela, a gramática é aprendida no dia a dia ou por meio de cursos complementares após a formação, não na faculdade durante a graduação.

As duas professoras relatam também que, no início de sua atuação profissional como docente, tiveram dificuldades para ensinar a gramática, a professora, Violeta, diz que ensinava de modo tradicional e que os alunos foram a ensinando aos poucos como é que as aulas de gramática deveriam ser

“No início da minha carreira, eu ensinei a gramática de modo tradicional, mas não deu certo. Os próprios alunos reclamaram: poxa, professora, livro de novo? Vamos fazer uma coisa diferente, mas até se... se você os pegar e tirar da sala de aula e colocar debaixo de uma árvore e usar o livro para eles já diferente, só de tirar do espaço da sala de aula para eles já é diferente. Então, eu comecei a ver que os alunos... quando eu fui aluna não foi a mesma coisa de hoje, né, os alunos. Na

época em que eu era aluna não tinha celular, não tinha tanto acesso à tecnologia e, então, hoje os alunos são outros.”.

Com a professora, Tulipa, não foi diferente, o início foi marcado pelo tradicionalismo no ensino gramatical e, com o passar do tempo, ela foi percebendo a necessidade da adoção de metodologias diferenciadas com o objetivo de despertar o interesse no aluno, embora esse nem sempre corresponda da forma esperada pelo professor fator que acaba desencadeando a frustração docente.

“Mas o ensino de gramática antes é claro que foi tradicional (risos), não tinha nada de metodologia diferenciada, né... e hoje, hoje não cabe mais esse ensino tradicional até porque o público nosso hoje ele exige da gente metodologias diferenciadas. Por que? Se não ele não aprende, ele não tem interesse. Se não ele coloca a cabeça na parede e dorme. E aí, né... como que fica o professor? Frustrado, se ele realmente se preocupa com o saber do aluno, né... ou com essa troca, mas que troca? É porque a gente aprende, né. A gente aprende... a gente sabe que o aluno não é uma tábua rasa, ele tem um conhecimento, só que hoje o aluno não quer passar, ele não fala o que ele sabe. São poucas as situações que tem essa troca de saber ali, ele simplesmente ouve e pronto e acabou. E aí a gente fica frustrado porque a gente quer ouvir né, quer saber o que eles sabem a gente propõe atividades em par, em grupo né, pesquisa. O que vo... “n” situações aí pro aluno, né, trazer pra gente o que ele sabe e é difícil. É difícil tirar dele o que ele sabe. Então, assim, a gente tem que se atentar para essa questão tradicional, então a... a... tradicionalismo no ensino hoje não dá, a gente tem que estar trazendo sempre metodologias diferenciadas, não só pra alcança-lo, mas também pra gente se sentir, né, como ‘eu fiz tudo que eu pude’, eu acho que é um desafio.”.

É interessante perceber que, apesar de algumas “falhas” que tiveram durante o processo de aprendizagem de gramática na faculdade, ambas as professoras compreendem a importância de um ensino mais inovador, ou menos tradicional para os seus alunos. Conforme expressam em seus relatos:

“Professora Tulipa: E hoje, pode-se dizer que isso aí está em desuso é, entre aspas, porque como que eu vou trabalhar um texto né... trabalhar tudo isso e não, não falar da gramática em si, então, assim, querem que a gente faça uma coisa hoje que vai... que choca da forma que a gente aprendeu. Na verdade, a gente tem que estar sempre se redescobrimo, reinventando, né, com o saber que a gente tem transformando em algo novo, diferente para que os alunos aprendam hoje. Não é fácil.”.

“Professora Violeta: A gramática é importante em tudo, como que você vai escrever um bom texto se você não sabe as regras gramaticais? [...] Então... o aluno tem que sempre refletir, né, autorrefletir, se encontrar, nesse ensino porque, sempre trabalhar... o que ele já traz, a bagagem do aluno. Porque ele já tem, dentro do cotidiano ele tem isso, ele traz uma bagagem. Então, a gente tem que trabalhar isso, a questão crítica... é... autorreflexiva, e também... é... a parte crítica.”.

Na prática relatada pelas professoras, evidencia-se que o ensino de gramática realizado por elas é embasado na concepção de linguagem interacionista, no qual o texto possui fundamental importância no ensino da língua considerando que ele é a manifestação

viva da linguagem. O mecanicismo gramatical é abandonado e o ensino das regras e normas está sujeito às atividades textuais, por isso não ocorre o uso de frases soltas e fora de contexto. Sendo assim, o trabalho com a gramática é voltado para a autorreflexão e para uma reflexão recorrente e organizada em busca da produção de sentidos e da compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o objetivo de contribuir de forma eficaz com a construção de leitores/escritores de diversos gêneros, aptos a adentrarem no universo do letramento com eficiência e autonomia.

“Professora Tulipa: Só que pela gramática não é possível os alunos obterem uma autorreflexão crítica, somente pelo texto. Pela interpretação de texto, né e pelos temas. Às vezes é... eu sempre fico questionando eles do... quais são as informações implícitas. O que há por trás daquilo do que o autor traz naquele texto. Às vezes pode parecer uma coisa banal, mas eu questiono os alunos, mais aí será que era só isso mesmo? E se fosse... outra coisa o que poderia ser, e aí assim, eu vejo que eles vão falando às vezes a gente vai trabalhar uma crônica né, algo do dia a dia e se está falando sobre comportamentos sociais né, comportamento do personagem coma a sociedade, com alguém. Aí dentro daquele tema eu já começo a questioná-los, isso é bom isso não é bom, isso é certo isso não é certo, porque né... e a minha atitude qual seria, isso seria correto... ah não é o correto, por que não é o correto? O que pode ocasionar se eu fizer isso ou se eu não fizer isso, e aí eu coloco muitos questionamentos com eles e se tiver a oportunidade de jogar pra nossa... pra política eu jogo, se tiver como jogar, para questioná-los, né, sobre o comportamento deles, sobre uma notícia que saiu no jornal, coloco e jogo o questionamento deles dentro do texto. Se o texto der brecha para isso eu questiono eles ou eu paro com eles naquele momento para fazer pensar sobre isso também. [...]”.

“Professora Violeta: Ensinar Língua Portuguesa é um desafio, e o principal é o fato de eles, muitas vezes, não gostarem de aprender sobre a própria língua. Falo mais da escola privada em que trabalho. Eles acham mais bonita a língua do outro, como o Inglês. Até porque é uma língua em questão econômica, né... então eles vê... eles têm a preferência de, muitas vezes, estudar muito mais o Inglês do que o Português, mas eu falo: gente, vocês têm que dominar a sua língua, né... se você não dominar... como que você vai dominar a língua do outro sem dominar a sua língua? Então, eles têm essa preferência, né... pela questão econômica mais. Então, eu vejo nisso uma barreira. Eles, às vezes, não veem como utilizar a língua no dia a dia, nisso eu trabalho muito essa questão, é... quando vocês forem fazer uma entrevista, né... quando for fazer um concurso público, vocês vão precisar, vocês têm que dominar a língua de vocês, escrever uma redação... é... até falar, né, quando você quer conhecer outra pessoa, você vai gostar de uma menina né, como que você vai conversar com ela, vai falar de qualquer jeito? Não pode... Então, essa questão de você dominar a sua língua é importante. [...] As regras gramaticais também são uma barreira, eles perguntam para que tantas regras se eu não vou usar. Eu falo: Usam sim, vocês vão utilizar um dia e vocês já usam no dia a dia, eu falei no nosso cotidiano a gente usa sim então, às vezes ele fala assim: Ah, professora, mas eu falo de um jeito e escrevo do outro. Sim... né... e tem questão das variedades linguísticas né, que eles falam muito, acham engraçado o sotaque dos outros né... porque tem essa questão, porque eu vejo que as regras gramaticais, ainda... eles falam que a Língua Portuguesa tem muita regra.[...]”.

3ª Categoria: *As metodologias pedagógicas autorreflexivas: importância, concepções e uso*

Pesquisadora: E sobre as metodologias pedagógicas autorreflexivas, você as utiliza em suas aulas? Qual é a importância delas para o ensino? Como você as define?



**Professora Tulipa**

“Olha, eu até tento trazer metodologias diferenciadas, mas assim qual é o impasse? O impasse é o seguinte ou eu tenho o material todinho em casa ou eu construo o material com meus próprios recursos, ou fica tudo muito difícil, pois demanda muito tempo né, e... a gente trabalha com em torno de 200 alunos né... então, assim, demanda muito tempo isso. É diferente de um pedagogo que tem só uma turma e aí ele pode, né, fazer o seu material e tudo, mas o impasse hoje é a questão de material. Ou a gente utiliza com o próprio recurso da gente, porque nem sempre a escola tem o recurso para oferecer, é... e aí fica inviável eu estar sempre trazendo, né, formas diferentes, mas assim na medida em que eu posso eu trago, não é sempre, não. Porque demanda muito tempo, como a gente trabalha com muitas turmas, né, às vezes eu não consigo e a gente não trabalha só na escola né, a gente leva inúmeras redações para corrigir em casa, caderno, tem que estar elaborando atividades diferentes, pois só o livro didático não... às vezes não... não comporta tudo o que a gente quer trabalhar e assim, são “n” fatores, né.”

No trecho acima, a professora, Tulipa, relaciona a falta de tempo e de recursos com a ausência de novas metodologias de ensino em algumas de suas aulas. Vale ressaltar que Tulipa trabalha apenas em uma instituição de ensino pública, sua realidade está relacionada a diversos fatores econômicos não só relacionados à escola como também à vida de seus alunos. A escola nem sempre pode fornecer os materiais necessários para a realização de aulas mais dinâmicas, atrativas ou diferenciadas e isso faz com que, muitas vezes, os docentes tenham que tirar recursos do próprio bolso quando podem para trazer as metodologias pedagógicas para a sala de aula.

Os recursos mais utilizados pelos professores é o quadro e o giz, algumas escolas públicas de Cuiabá-MT já possuem o quadro de vidro, datashow, sala de vídeo, entre outros. O uso de novos recursos didáticos pode motivar o aluno a ir em busca de obter mais conhecimentos durante o estudo das disciplinas. Conforme argumenta Silva (2012)

Não resta dúvida que os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem. Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, conscientizando ainda o aluno, de que o conhecimento não é dado como algo terminado e acabado, mas sim que ele está continuamente em construção através das interações dos

indivíduos com o meio físico e social. (BECKER, 1992 apud SILVA et al. 2012, p. 2).

A professora, Tulipa, ressalta também que só o uso do livro didático não é suficiente, embora esse seja o recurso mais utilizado, pois se mostra mais acessível considerando que as escolas públicas recebem livros para utilização dos professores. O lado negativo disso é que ele acaba sendo a única ferramenta utilizada para auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos.



### **Professora Violeta**

“Sim (enfática), através de jogos, hoje em dia, por exemplo, tem que ser muito usado a questão dos gêneros digitais né, que... infelizmente não é toda escola que possui laboratório de informática é... mas hoje, todo mundo tem um celular, né. Todo aluno tem um celular, então trabalhando com vídeos, né, que eles têm esses aplicativos que eles mesmos fazem, montam os vídeos, eles podem estar editando no caso de um teatro. E aí trabalhando a questão do... por exemplo, da variação linguística que também é uma questão de gramática, então eles também podem estar fazendo a parte disso, vendo quais são os erros gramaticais, é... mais... conjugar verbo corretamente.”.

A professora, Violeta, leciona para as turmas do ensino fundamental das instituições de ensino pública e privada. A visão que ela tem sobre o uso das metodologias de ensino é mais voltado para o uso de equipamentos tecnológicos, embora reconheça que a falta de um laboratório de informática possa comprometer a aprendizagem dinâmica dos alunos, reconhece que diante da ausência dessa metodologia os celulares dos alunos podem ser utilizados, porque de acordo com a sua concepção “Todo aluno tem um celular”, isso até pode ser aplicado à realidade dos alunos instituição de ensino privada, mas a realidade da escola pública não é bem assim.

No site da Fundação Lemann, foi publicado um artigo em 18 de março de 2019 intitulado “Pobreza, desigualdade e o potencial das escolas públicas: Uma educação para todos é a chave para o desenvolvimento de um país.”, nele Denis Mizne, o diretor da Fundação, afirma que há uma disparidade no ensino das crianças de instituições públicas e privadas. Segundo ele

A maioria dos alunos de baixa renda frequentam escolas públicas, enquanto crianças com melhores condições financeiras recebem uma melhor formação em instituições privadas. Essa discrepância ficou clara nos resultados do PISA (modelo de avaliação internacional que é referência em todo o mundo), que mostraram que, em termos educacionais, alunos de escolas públicas aos 15 anos se encontram cerca

de três anos atrás de seus colegas das instituições privadas. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Mizne argumenta que “apenas 7,3% dos alunos de escolas públicas demonstram o nível adequado de aprendizado de matemática e apenas 27% atingem o nível esperado em leitura e escrita.”, a má qualidade no ensino influencia no status socioeconômico das crianças do país, segundo o IBGE, entre 2016 e 2017, o Brasil passou a ter mais dois milhões de pessoas vivendo na pobreza, grande parte na pobreza extrema, em 2019 o número de pessoas vivendo em tais condições era de quase 55 milhões das quais 18,2 milhões eram de crianças com menos de 14 anos. Essas crianças correspondem a 70% dos alunos que frequentam as escolas públicas do país.

Apesar de descreverem realidades diferentes, as professoras relataram que as metodologias pedagógicas autorreflexivas são muito importantes para o ensino-aprendizagem dos alunos.

“Professora Tulipa: As metodologias são importantes, em nível de importância elas são muito importantes porque se eu tenho como objetivo é... ajudar o meu aluno a ser uma cidadão crítico a refletir sobre a sua atitude em relação aos outros, em relação ao que há lá fora... eu tenho que estar proporcionando a ele, né, coisas diferentes, tanto atividades é... que ele possa interagir com outros, então eu tenho que estar trazendo metodologias diferenciadas tá, tanto em relação dele com outras.. em relação a ele refletir sobre ele mesmo se o que ele faz, se o que ele pensa está bom ou não está, né... em relação a ele e ao redor, a sociedade, porque senão, que criticidade é essa que eu vou desenvolver no meu aluno? Eu só vim na minha sala de aula para dar a minha gramática ali no quadro? Não, em função tem um objetivo e o objetivo da gente é fazer o aluno falar, participar... como ele pensa e como ele pode contribuir para uma sociedade mais justa, então aí entra a criticidade, a gramática é só um degrauzinho, né, da escada que tem para ele chegar no mundo lá fora é só um pêndulo.”.

Nesse trecho, Tulipa defende claramente o uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas em aulas de Língua Portuguesa, embora não utilize claramente o termo “autorreflexivas”, ela deixa evidente que o aluno tem que voltar o olhar para si, mais que aprender os conteúdos, ele tem que ser capaz de os relacionar com a sua realidade concreta e com o seu processo de humanização, socialização e singularização “que ele possa interagir com outros, então, eu tenho que estar trazendo metodologias diferenciadas tá, tanto em relação dele com outras... em relação a ele refletir sobre ele mesmo se o que ele faz, se o que ele pensa está bom ou não está, né... em relação a ele e ao redor, a sociedade, porque senão, que criticidade é essa que eu vou desenvolver no meu aluno?”.

A professora, Violeta, argumenta que



“As metodologias pedagógicas fazem o aluno ver na prática a questão de... eles ficam: nossaaa, eu falo errado na maioria das vezes! Sim, mas nem por isso que você fala errado, é... você tem que escrever. Eu sempre falo muito isso pra eles, não pode ter a questão do preconceito [...] Muitas vezes dá para eu trabalhar figuras de linguagem com o jogo da memória, trabalhar até... verbos transitivos com o jogo da memória, dá de trabalhar muito a questão pedagógica dentro da gramática. [...] Durante o meu caminhar, eu vi que só ficar no livro, no livro cansa. A mesma coisa. Eles já têm mais de 12 anos, têm celular, se você ficar só no livro não vai, eles não progridem. [...]”.

O uso do livro didático como única ferramenta de ensino também é visto de forma negativa pela docente. Para ela, o uso de metodologias pedagógicas auxilia na aprendizagem de gramática.

Para a professora, Tulipa, as metodologias são os meios diferenciados de ensino, elas auxiliam no ensino, mas não são possuem a garantia de que serão totalmente satisfatórias. De acordo com ela, o aluno pode vir a não entender a metodologia ou até mesmo não gostar dela, por isso o professor deve ter outros métodos que despertem o interesse no aluno para utilizar em suas aulas.

“Professora Tulipa: Para mim metodologias pedagógicas são os meios diferenciados que... que eu busco trazer para o aluno compreender uma ação, conteúdo, né... é isso. É claro que tem muito mais coisas, né... [...] Elas (metodologias) ajudam muito, às vezes você vem com uma metodologia diferenciada e percebe que o aluno não entendeu nada, não gostou. Então, você tem que procurar um outro meio pra ele entender o que você quer falar pra fazer isso você tem que usar outro método, né. Elas ajudam, claro que elas ajudam, né... porque elas vão ajudar a aguçar o interesse deles, ou para ajudá-lo a compreender algo que ele não conseguiu compreender de outro jeito, é... então assim [...] a gente precisa desenvolver o interesse no aluno, a gente só vai desenvolver isso se souber diferenciar as ferramentas de trabalho. [...]”.

O sucesso no desenvolvimento das metodologias não depende apenas do professor. A interação entre o docente e o discente faz parte desse processo. Sobre isso, Rossasi e Polinarski (2008, p. 8) argumentam que

o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e coletivo, exigindo por isso, parcerias entre professor/aluno e aluno/aluno. Para estabelecer estas relações dialógicas, o professor poderá optar por várias modalidades didáticas que permitem esse tipo de interação.

A aplicação das metodologias em sala de aula tem seus desafios. Para a professora, Violeta, um deles está no fato dos professores não gostarem de compartilhar com os demais colegas de profissão os seus métodos de ensino. Ela prepara os seus próprios materiais, faz buscas em sites buscando sempre o aperfeiçoamento de sua didática, mas reconhece que a

falta de recursos tecnológicos na escola também dificulta o acesso para a realização do trabalho metodológico em sala de aula.

“[...] Para encontrar as metodologias, eu faço pesquisa, leio livros. Uma coisa ruim que eu percebi no meio dos professores, não são todos é claro, é que professores não gostam de passar o método dele para o outro, é muito difícil um professor ele... infelizmente, ainda é um grupo muito fechado. [...] Hoje, por exemplo, no Facebook, nas mídias sociais, tem vários grupos, né, eu sigo, procuro sempre sites, né, Nova Escola, é Instituto Natura, tudo que eu puder seguir eu procuro cada vez mais, né, leio bastante, esses livros de jogos para tá... dinamizando a minha aula. [...] Porque para desenvolver as metodologias leva tempo, tenho que levar o trabalho para casa para conseguir, sempre levando, até porque, nem a escola tem suporte para todos os professores, nem na privada e nem na pública, é um computador dentro da sala do professor, como que você vai trabalhar dentro da escola com um computador? [...] Para estruturar a aula preciso de internet, pois inicialmente vou até o google e pesquisa dinâmicas, aulas ou jogos de concordância verbal, por exemplo [...].”

4ª Categoria: *As metodologias pedagógicas autorreflexivas podem ser consideradas a solução para os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa?*

Pesquisadora: Você acredita que a proposição de novas metodologias pedagógicas autorreflexivas para o ensino de Língua Portuguesa poderia aumentar o índice de aprendizagem da disciplina, sobretudo para as turmas do ensino fundamental II?



**Professora Tulipa**

“Não sei, sabe por quê? Porque depende da localidade do aluno, depende o interesse do aluno, depende de família, comprometimento de família tá, porque não adianta só o professor dar tudo de si, atrás de metodologias isso e aquilo se ele não tem o... o pai, a família como parceiro dele, se ele não tem o apoio na escola que ele trabalha da coordenação da direção, então é uma coisa, isso aí, que eu não posso chegar e falar para você sim (enfática), porque não depende só de metodologias, não depende só do professor, está entendendo? Depende de várias situações que hoje nós vemos que, faz muita diferença na aprendizagem do aluno, a questão da família presente, entendeu... (silêncio) Da família apoiar o professor na atitude dele em sala de aula, porque nós temos o contrário, muitas vezes, a gente trabalha acuados, com medo por conta de pais que vêm ameaçar a gente porque falamos algo ao filho dele que ele não achou bom, né... então, assim, os valores mudaram muito em relação à família do aluno, em relação à questão também é... de coordenação de direção. Se o profissional não tem o apoio, o amparo, porque hoje a gente trabalha com a violência, hoje a gente trabalha com várias questões de valores também que interferem em sala de aula. Então, eu não posso ser precisa e falar para você que sim, que as metodologias diferenciadas vão ajudar, vai aumentar o índice de aprovação desses alunos lá fora, ajuda? Ajuda muito! Mas também tem outros fatores a serem avaliados, analisados que só quem está em sala de aula vê.”

As metodologias pedagógicas são consideradas importantes para o ensino, de acordo com a professora, Tulipa, porém elas sozinhas não podem resolver os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, segundo Tulipa, os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não se resumem nas metodologias, na realidade, outros fatores estão inseridos nesse processo. O desinteresse do aluno é um destes fatores que prejudicam o ensino nas escolas e que também pode propiciar a desmotivação docente. Ramos (2012, p. 10) afirma que

[...] o desinteresse dos alunos hoje é um desafio encontrado pelos professores para desenvolver suas práticas pedagógicas em sala de aula, cabe o professor inovar e construir meios capazes de transformar a suas aulas em um ambiente favorável que provoque o interesse e a participação dos alunos.

Contudo, nem sempre é fácil para o professor exercer essa tarefa de motivar o aluno Tulipa assevera que há a ausência da família, falta de apoio ao docente e amparo legal, pois a profissão, professor, também lida com a violência, entre outros imbróglios, interferem na ministração de aulas mais eficientes. As metodologias até podem ajudar, mas sozinhas não poderão transformar a educação no Brasil, porque existem outros fatores que só quem atua em sala de aula pode perceber.



### **Professora Violeta**

“Talvez... Mas acho que se já tivesse um material com as metodologias prontas isso ajudaria no ensino de Língua Portuguesa, ou se ensinasse desde a faculdade, dentro da grade, porque tem metodologia, né, é... metodologia científica, mas a gente tem... como chama mesmo o nome da disciplina? É... pedago... Ah, práticas pedagógicas (enfática), a gente tem dentro da grade, mas essas práticas pedagógicas são mais voltadas pela questão da teoria não na prática, então se dentro da... da graduação, começasse a formação de professores dentro da graduação e não depois, né... e depois ainda o professor tem que ter tempo, né, para essas formações e... e muitas das vezes é... ele tem que ser também é... ter um tempo e a escola tem que é... deixa-lo ir, porque muitas vezes tem a formação do professor e muitas vezes o professor não bate a sua carga horária, tem que estar dentro da sala de aula e o curso é a tarde, e você dá aula a tarde. O professor não tem como participar dessas formações e você é impedido de fazer. [...]”

A elaboração de um material metodológico para o ensino de Língua Portuguesa é uma possível solução para os problemas relacionados à disciplina, de acordo com o relato da professora, Violeta. Ela reforça também que a implantação de uma disciplina específica para o uso e a preparação de metodologias de ensino na grade curricular da faculdade de Letras contribuiria para a melhoria das práticas pedagógicas docentes.

#### 4.5 Sintetizando as análises

Ao analisar as falas das professoras, Tulipa e Violeta, acerca das concepções metodológicas autorreflexivas, percebe-se que apenas a professora, Tulipa, apresentou uma definição para metodologia, enquanto a professora, Violeta, apenas mencionou os usos e importância metodológicas, mas não apresentou nenhum conceito para o termo. As palavras metodologias pedagógicas autorreflexivas tiveram pouco uso pelas professoras, pois sempre que mencionavam “metodologias”, procuravam focar apenas nas pedagógicas com a ideia remetida ao lúdico e ao dinâmico apenas, embora durante os relatos elas tenham demonstrado a importância da autorreflexão crítica para o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, como já foi mencionado neste trabalho, antes de optar por metodologias pedagógicas autorreflexivas, o professor deve ter a compreensão das concepções de língua e linguagem, pois são elas que apontam o caminho metodológico a ser percorrido.

#### 4.6 Sobre as reflexões sobre o ensino de gramática na atualidade

Apesar de ambas as professoras terem expressado que o ensino de gramática é primordial para os dias de hoje e que não tiveram um bom aprendizado gramatical durante a formação universitária, em nenhum momento elas estabeleceram alguma relação do ensino da gramática com a concepção de linguagem. Nem mesmo o termo concepção de língua ou de linguagem apareceu durante a entrevista.

A professora, Tulipa, aprendeu a gramática “pura” na faculdade, sem ser contextualizada. O professor não trazia recursos diferenciados para o ensino e nem mencionou o ensino por meio de metodologias pedagógicas diferenciadas. Para ela, o ensino tradicional não é (não deveria ser) mais usado, pois não cabe mais ensinar a gramática dissociada do texto “hoje não cabe mais ensino tradicional até porque o público nosso hoje ele exige da gente metodologias diferenciadas”, segundo ela, o aluno perderia o interesse em uma aula assim.

Já a professora, Violeta, expõe que o curso de Letras não é voltado para o ensino de gramática, pois durante os seus estudos, no curso de graduação em Letras/Espanhol, pôde ter essa percepção. De acordo com ela, as aulas de gramática eram tradicionais, possibilitando apenas o aprendizado da gramática “pura”, assim como mencionou a professora, Tulipa. Violeta acredita que o aprendizado de gramática é posterior a formação universitária, o recém licenciado em Letras que deve ir em busca de cursos para aprimorar essa parte do

conhecimento. Ela argumenta também que, hoje, o ensino de gramática é importante em tudo uma vez que não é possível escrever um bom texto sem conhecer as regras gramaticais.

Sobre o ensino de gramática, na atualidade, Violeta declara que os alunos devem ter o domínio da sua língua, no caso a Portuguesa, antes de objetivarem dominar outras línguas. Para ela, os alunos não veem utilidade para o uso da gramática no dia a dia, além de questionarem muito as regras gramaticais, as quais caracterizam como “muitas”.

Teoricamente, as professoras demonstraram que o ensino de gramática pode ser realizado de forma dinâmica, lúdica e contextualizada. Pela prática relatada, elas fazem um esforço para realizar um ensino gramatical com sentido para o seu aluno, dissociado da memorização de regras e normas, focado em uma aprendizagem linguística que valoriza a importância do aprendizado da gramática conforme apresenta Vygostsky (1989, p. 53):

[...] o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

#### 4.7 Considerações sobre o uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas

As professoras, Tulipa e Violeta, acreditam que por meio das metodologias pedagógicas podem ser realizadas ações mais dinâmicas que propiciem um maior envolvimento dos alunos com a aula, despertando neles um maior interesse pelo aprendizado. Assim como elas aludem que as metodologias podem levar o aluno a autorreflexão sobre as consequências de suas ações para ele mesmo e para a sociedade. Para a professora, Violeta, os jogos, os filmes, os aplicativos de celular, entre outros, são metodologias importantíssimas para o ensino de gramática, pois elas fazem o aluno ver na prática o aprendizado acontecendo.

Ambas as professoras asseguram que a falta de tempo é um dos impedimentos para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, como o material não vem pronto, a sua confecção demanda muito tempo. Outro argumento expresso pelas professoras é que a falta de recursos para a produção dos materiais pedagógicos também é uma barreira que impossibilita o uso de metodologias de ensino durante as aulas de Língua Portuguesa, assim como a falta de materiais didáticos, de computador, laboratório de informática, data show e até de internet nas escolas é um dos fatores que inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem diferenciados.

O uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas foi considerado pela professora, Tulipa, como muito importante para o ensino de Língua Portuguesa. Ela assegura que o aluno

tem que ser crítico, precisar refletir sobre o mundo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, para se alcançar isso, o uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas é essencial.

Para a professora, Violeta, seria muito bom se as faculdades ofertassem uma disciplina específica para o ensino de metodologias no curso de graduação em Letras, seria excelente também, de acordo com ela, ter um material de ensino com algumas metodologias já preparadas, pois isso auxiliaria no trabalho do professor, pois o desenvolvimento delas exige muito tempo e as que já foram criadas por outros professores nem sempre são compartilhadas, tendo em vista que para elas o grupo de docentes ainda é muito fechado.

As metodologias pedagógicas autorreflexivas foram consideradas muito importantes para o ensino de Língua Portuguesa. As professoras consideraram o seu uso como extremamente relevante para o processo educativo dos alunos, mas elas sozinhas não podem trazer a transformação que o ensino, em especial, o de Língua Portuguesa, tem necessitado urgentemente. “O caminho para a melhoria passa pelas metodologias pedagógicas autorreflexivas, mas não para por aí, a estrada é muito mais longa do que pode parecer”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a relevância deste trabalho está na identificação da importância que os professores de Língua Portuguesa conferem ao uso das metodologias de ensino autorreflexivas para as aulas de gramática, sendo essa a problemática desta pesquisa.

Após a escolha dos embasamentos teóricos, o trabalho foi direcionado em busca da compreensão da práxis e da importância das metodologias pedagógicas autorreflexivas, de acordo com os aportes dos autores elencados.

A partir das análises realizadas, conclui-se que, de acordo com os sujeitos da pesquisa, a adoção e o uso das metodologias pedagógicas autorreflexivas proporcionam um ensino mais significativo, lúdico e dinâmico. O uso dessas metodologias em sala de aula tem um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando ganho no processo educativo, não apenas para o discente, mas também para o docente, que acaba por aprender coisas novas.

Constata-se que o ensino de gramática pode ser muito mais significativo para os alunos quando as práticas pedagógicas docentes não estão focadas em memorizações de frases soltas. As metodologias pedagógicas autorreflexivas contribuem para isso, pois exigem do professor a criatividade, a motivação, o empenho ao mesmo tempo em que os desafia a priorizar assuntos essenciais para tornar o ensino mais lúdico e, dessa forma, mais significativo para os discentes. O ensino de gramática mediado por metodologias pedagógicas autorreflexivas exige do professor mais tempo em sala de aula, assim como demanda planejamento e preparação prévia das aulas. O ensino da gramática de forma contextualizada com abordagens metodológicas autorreflexivas, possibilita um ganho para os alunos porque passa a ter maiores chances de se tornar autônomo diante do processo de aprendizagem, ao aprender com maior profundidade os conteúdos ele consegue refletir e autorrefletir sobre o que está lendo, falando e escrevendo.

Em análise às falas das professoras sobre as concepções metodológicas, o ensino de gramática na atualidade e a importância do uso de metodologias pedagógicas autorreflexivas em aulas de Língua Portuguesa, conclui-se que:

- ✓ As metodologias pedagógicas autorreflexivas são importantes no processo de ensino-aprendizagem de gramática, em especial para as turmas do ensino fundamental II;

- ✓ A falta de tempo é um dos fatores que impedem os docentes de preparar aulas com metodologias diferenciadas;
- ✓ A falta de recursos nas escolas, materiais didáticos e equipamentos influenciam na ausência de aulas mais dinâmicas;
- ✓ Cursos de formação continuada para professores com foco no ensino de metodologias pedagógicas seriam viáveis para a compreensão metodológica e o preparo das aulas;
- ✓ As metodologias pedagógicas autorreflexivas ajudam na melhoria do ensino de gramática, mas elas sozinhas não podem mudar a escola ou resolver os problemas relacionados ao baixo índice de aprendizagem dos alunos, pois há outros fatores envolvidos.

Inferese também que tudo aquilo que os alunos aprendem na escola pode interferir diretamente na sociedade, de modo que se faz necessário o ensino por meio de uma abordagem autorreflexiva crítica, pois essa fornece aos discentes a oportunidade de ampliar os meios utilizados para se responsabilizar e a habilidade de se situar também como possível responsável pela transformação de seu contexto social.

Portanto, a realização desta pesquisa possibilitou a compreensão da trajetória dos sujeitos da pesquisa e a importância que o ensino de Língua Portuguesa possui não só para os alunos e a comunidade escolar, mas também para a vida pessoal e profissional das professoras entrevistadas. A atividade docente é o que caracteriza essas mulheres como profissionais dentro da sociedade, porém a importância que elas possuem nem sempre são percebidas pelo trabalho que exercem. A cada relato de experiências que elas faziam, ficava nítido um amor pela profissão, um carinho por seus alunos, uma vontade de mudar o mundo, um sonho de ver a transformação na educação acontecer...



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. POA: Artmed, 2001.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Ed. Parábola, 2007.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Parte 3: A transmissão da cultura. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. **Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?** *Journal of teacher education*, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Comp.). **Censo escolar da educação básica 2016: Notas estatísticas**. Brasília, 2017. 29 p.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BURNIER, S. *et. al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.35, pp.343-358. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200013>.
- CARRILLO, J.; AVILA, D. I. E.; MORA, D. V.; MEDRANO, E. F. **Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas**. Universidad de Huelva Publicaciones, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- CONSTITUIÇÃO. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2012.
- DAY, C. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Edição original. Porto: Porto Editora, 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO LAROUSSE. São Paulo: Larousse, 2007.

EVANGELISTA, E. G. **Percursos Formativos de Formadores de Professores de Língua Portuguesa que Atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT**. 2011. 166 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

FERNANDES, N. M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. *In*: Interestudos. Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_anteriores/n1/inter\\_estudos/concepcoes.html](http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html) Acesso em 10 de abr. 2020.

FERNANDEZ, C. **PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores**. *In*: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, Campinas, SP. Atas... Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011

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

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições da participação pesquisante em favor de uma política pública e inclusiva de formação com educadores e educadoras**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENES, C. I. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências: indícios da constituição de identidades**. Curitiba: 2011. Dissertação (Mestrado) em educação – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A.; MEREZ, T. M. **Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham**. *In*: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e Educação**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LEMANN, F. Pobreza, desigualdade e o potencial das escolas públicas: Uma educação para todos é a chave para o desenvolvimento de um país. Artigo originalmente publicado no *Financial Times* em 18/03/2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pobreza-desigualdade-e-o-potencial-das-escolas-publicas> Acesso em 20 de abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIMA, S. S. **Conhecimento Especializado de Professores de Física: Proposta de Modelo.** (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal de Mato Grosso em associação com Universidade de Cuiabá, Cuiabá. (Documento Inédito), 2018.

LIMA, S. S.; MARQUES, M.; SOARES, S. T. C. **Impacto do Conhecimento Especializado de Professores de matemática (MTSK) para o ensino das ciências.** In: In: Anais...CIIEM. México. 2019.

MINOTT, M. A. The Impact of a course in reflective teaching on student teachers at a local university college. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, v. 34, n.2, p. 131-147, 2011.

MOREIRA, J.; EVANGELISTA, E.; MELLO, G. **Conhecimento Especializado de Professores: Potencialidades do modelo da matemática para o ensino de Língua Portuguesa.** In: IV Congresso Ibero-Americano de Conhecimento Especializado do Professor de Matemática, Huelva, Espanha, 2019.

MUYLAERT, J. C.; JÚNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** In: Rev. Esc. Enferm. USP 2014; 48 (Esp2):193-199 [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)

NOVAIS, R. M. **Docência Universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico de conteúdo de um professor de ensino superior.** Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1992.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNADES, D. G. **A relação teoria e prática no processo de formação docente.** In: Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. de 2017.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, F.; ZITKOSKY, J. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. In: **Ciências humanas, revista do programa de pós-graduação em educação**, v. 17, n. 29, p. 46-65. dez. 2016.

RAMOS, M. G. S. **A importância dos recursos didáticos para o ensino da geografia no ensino fundamental nas séries finais**. 2012. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5101/1/2012\\_MartaGoncalvesdaSilvaRamos.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5101/1/2012_MartaGoncalvesdaSilvaRamos.pdf). Acesso em: 18 abr. 2020.

ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. **Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: Uma perspectiva a partir da prática docente**. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2008. p. 1-25. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANCHIS, Pierre. **A crise dos paradigmas em antropologia**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 23-38.

SANTOS, Antônio César de Almeida. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Revista Via Atlântica, São Paulo, n. 4, p.1-10, 2000.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para a formação continuada: perspectivas para a inclusão escolar**. 2019. 272 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Education Researcher. 1986.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, M. A. S. et al. **Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí**. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7, Palmas, 2012 Anais do VII CONNEPI. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, A. C. E.; SPELLER, M. A. R. **Formação e profissão docente**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TIBURI, M. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Disponível em: [www.artenaescola.org.br](http://www.artenaescola.org.br) - Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs. 103. ed. (set./out.). Acesso em: 19 jun. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papyrus Editora, 2006.

VERMELHO, S. C. D. **Práxis no ensino superior**. Curitiba- PR: FAEL, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, J. S.; AVILA, J. C.; SILVA, P. S.; JUNIOR, W. B. S. **História e ensino durante a ditadura militar no Brasil: uma reflexão a partir das memórias de um professor (1954-1982)**. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 485-508, jan./jun. 2019.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola**. 2012. 150 f. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

## ANEXOS

### Instrumentos para Coleta de Dados

#### Instrumento: Entrevista Semiestruturada

As entrevistas ocorreram no mês de janeiro de 2020.

Pesquisadora: Boa tarde, conte-me, por gentileza, um pouco de sua trajetória escolar até o acesso à Universidade da forma que se sentir melhor...

Professora Tulipa: “Bom, eu me lembro que na minha infância eu aprendi a escrever antes de ir pra escola, lembro do meu pai me ensinando mesmo tendo só o fundamental e mal sabendo escrever direito. Ele me ensinou... né... é... o a-e-i-o-u para a época, né? (risos) E algumas letras quando eu comecei a estudar que eu fui para a escola eu já sabia escrever, então assim... eu estranhei a escola porque chegou lá a professora ficava mandando fazer pauzinhos de um lado pro outro e eu falei: mas, professora eu quero é escrever! (muitos risos) E ela falou: não, agora não. Então assim, eu sempre gostei muito de estudar e a primeira série foi muito tranquila, porque, né... até aprender as letras uma coisa que eu já sabia foi até meio monótono (risos). Aí no segundo ano foi mais difícil porque já estava na ditadura militar, tinha palmatória e assim eu morria de medo, porque eu sempre fui muito pequenininha e a professora entrava com uma régua e gritava, então assim eu senti muito medo... na época, mas eu nunca tive dificuldades com aprendizagem, né... tive de decorar tabuada, porque... sob ameaças, né... então, assim, eu me senti retraída em aprender a tal da matemática, mas tirando isso é... eu sempre gostei muito de estudar e eu lembro que em casa eu brincava de escolinha com as minhas amigas e adivinha quem era a professora? (risos) Eu! Então assim foi... a minha trajetória escolar foi muito... muito tranquila. Quando eu fui fazer o ensino médio que eu me senti frustrada porque eu sempre pensei em fazer a faculdade e quando eu fui fazer o ensino médio, era na época do... do profissionalizante e eu não tinha a opção de escolher fazer o propedêutico que era na época, que era para não ser profissionalizante, né... e eu sabia que se eu fizesse esse propedêutico eu teria conhecimento de todas as disciplinas pra fazer o vestibular, né... e eu não pude fazer porque a escola que eu fui estudar era profissionalizante e eu tinha que escolher o curso e, com isso, eu perdia, né... um monte de disciplinas pra estudar. E aí foi isso que aconteceu comigo e... quando eu terminei o Ensino Médio eu não pude fazer a faculdade que eu queria porque eu não tinha o conhecimento de algumas disciplinas né... física, química, aprofundar a matemática me foi tirado isso. Né... então assim, mais tarde depois que eu casei que eu fui fazer um cursinho e... fui conseguir né chegar a faculdade, porém não era o curso que eu queria, porque eu escolhi o que dava para fazer conforme a minha nota e me decepcionei com o curso e aí desisti. E... mais tarde, bem mais tarde depois de uns cinco anos eu voltei novamente ao cursinho e eu falei: eu vou escolher um curso na faculdade que eu tenha um trabalho. Na minha cabeça, eu queria uma coisa que me proporcionasse emprego, né... e aí fui parar no curso de Letras (risos), mas assim, na verdade, é o destino, né... porque foi uma coisa assim que eu já fazia antes e eu batia o pé que não ia ser professora de jeito nenhum, mas, ao chegar no curso de Letras, eu me apaixonei pelo curso, por tudo que eu aprendi e... ministrar aula depois foi uma consequência. Então assim, hoje já na profissão, há uns 16 anos, eu não me arrependo da profissão. Eu gosto! Eu não gosto das condições que a profissão nos proporciona, da falta de

reconhecimento, da desvalorização em relação à pessoa, em relação à salário, ‘n’ coisas, né... mas isso não... isso não é o não gostar do que eu faço. [...]"

Professora Violeta: “Boa tarde! Eu adorava ir para a escola (risos), eu estudei na escola particular até... o quarto ano, aí a partir do quinto eu estudei no Estado. Eu tinha uma lancheira da Xuxa (risos)... Eu tenho uma boa lembrança da escola, era muito bom naquela época. É... acho que tinha mais, é... não regras assim, as regras eram realmente cumpridas. Hoje em dia, as regras existem, mas elas não são cumpridas. O meu primeiro contato com a Língua Portuguesa foi com a minha mãe, eu... a minha mãe sempre foi muito... ela sempre achou que eu tinha que escrever rápido, ler rápido então foi em casa, em casa que eu aprendi a escrever o meu nome e já fui para a escola sabendo... lendo, sabendo as vogais. Nunca tive estranhamento com a Língua Portuguesa, sempre gostei, já a matemática que eu tive mais estranhamento, até hoje. O meu ensino fundamental e o ensino médio foram muito tranquilos, lembro que aprendi muito sobre a gramática, mas interpretação de texto e produção textual não eram muitos trabalhados. Então, eu formei em 2007, em agosto de 2007 e antes disso, é... eu gostaria de ter feito jornalismo, mas aí eu pensei, né, jornalista tem que escrever bem. Então é... na época, eu fui e me inscrevi em Letras e aí, eu já gostava da Língua Espanhola, pois a minha licenciatura é Letras/Espanhol, minha vó mora em Foz do Iguaçu e faz divisa com o Paraguai então sempre tive essa dinâmica com a língua espanhola, a facilidade. Eu sempre achei muito bonito eu sempre ia para o Paraguai e para a Argentina e lógico, para lugares mais pertos, então por isso, eu decidi fazer Letras/Espanhol, ainda mais Letras, ainda mais ser Espanhol, ainda mais que na Universidade de Cuiabá, a Unic, só ofertava Letras/Espanhol, na Univag ofertava Letras/Inglês e Espanhol também, só que pela facilidade. Pela locomoção, pela logística, eu preferi ficar na Unic.[...]

Pesquisadora: E a escolha pela Língua Portuguesa? Conte-me como foi esse momento...

Professora Tulipa: “É, comigo tudo foi acontecendo conforme o acaso, eu comecei a ministrar aula quando eu estava no segundo ano da faculdade e eu fui ministrar aula de Língua Inglesa para os alunos pequenininhos, pra ensino fundamental II acho, então, eu comecei com o Inglês. Trabalhei com a Língua Estrangeira, Inglesa, né... durante uns 4 anos... aí eu recebi uma proposta pra ir trabalhar no IF, dar aula de Português e aí eu hesitei, né... eu falei: mas eu nunca dei aula de Português. Porém, a pessoa que me fez o convite falou assim: você estuda pra ser professora de Português, como você não sabe? Então, pra mim, foi um desafio e eu aceitei. Aí eu falei assim: eu vou, mas se precisar varar a noite em claro estudando, eu vou fazer isso, mas eu vou aceitar até porque o salário era muito bom em relação ao que eu tinha antes e eu fui, né, fiz os testes tudinho e consegui trabalhar no IF para dar aula de Língua Portuguesa para o Ensino Médio... então, estudei muito para poder... é... realizar o meu trabalho da melhor forma possível, até porque eu pensava que eu não pensava que não poderia jamais prejudicar os meus alunos em relação ao conhecimento. Então assim, eu estudei muito e trabalhei é... na verdade, com Língua Portuguesa nesse momento. Eu saí de lá é... fui trabalhar com Língua Inglesa novamente, porém eu já tinha feito o meu concurso e tinha ficado classificada no Estado, aí como eu tinha ficado somente classificada eu não tinha sido chamada eu fui trabalhar novamente com Língua Inglesa, porém eu trabalhei só uns quatro meses, aí o concurso me chamou e aí o meu concurso era o de Língua Portuguesa, então... foram as ocasiões que foram me levando (risos). Sobre o ensino... eu não vou falar para você... é uma paixão; mas eu também não vou falar que eu não estou frustrada porque a gente se frustra em relação ao... ao reconhecimento, a gente se frustra em relação à... à... falta de vontade dos alunos em aprender. Porque que a gente sabe que é um leque né.. que leva ele a abrir proporções inigualáveis. Então, a gente se frustra quando a gente vê tanto desinteresse

né, mas... eu não sei se eu conseguiria hoje trabalhar sem esse contato, trabalhar numa sala fechada sem ninguém. Né... É... é apaixonante, né... é desafiador porque você vai lidar com conhecimento para outros, além do seu, né... que você tem que estar sempre buscando a gente tem é... nós nunca somos 'inacabados', a gente tem que estar sempre buscando tanto em relação ao conhecimento, metodologia porque não e para a gente. É algo que tem que atingir o outro e quando é em relação ao outro, a formação de outro ser, você está acrescentando ao outro ser, né... tocando no outro ser com esse conhecimento, então, assim, é uma coisa muito grandiosa e é...você tem que lidar com isso com muita responsabilidade. Só que hoje temos muitos desafios para ensinar a Língua Portuguesa... a tecnologia por exemplo. Ela é um desafio porque o aluno tem isso, ele tem acesso a isso em casa, ele busca isso o tempo todo e a gente não pode oferecer isso na escola porque a gente não tem estrutura para isso e aí o embate vem em relação ao que a gente oferece de interessante para eles se a gente não tem nem estrutura pra isso, então o que acontece... as aulas elas se tornem enfadadas, monótonas por mais que o professor tente uma metodologia totalmente diferenciada, porque a gente busca trazer filme, né. Aí o professor tem que trazer de casa todo material e... notebook, som e isso é muito difícil porque nem todo mundo tem condições de trazer, de ter tudo isso para trazer para os alunos. Então, se não tem, o que fazer? O que fazer para que esse aluno se motive, pra tá ali é... interagindo com o professor, interagindo com os outros colegas, tendo a vontade de tá aprendendo aquele conteúdo.”

Observação: Por motivos pessoais a professora não pode continuar a entrevista naquela tarde, pedindo a pesquisadora que retornasse em outro momento para o término do processo. Sendo assim, etapa a seguir foi relatada 18 dias após a primeira, pois foi nesse momento que a docente se sentiu em condições de retornar e terminar a entrevista.

Professora Violeta: Eu sempre gostei da Língua Portuguesa desde o primário, é... sempre me dei muito bem com a linguagem, nunca gostei (risos) de matemática, então eu sempre me identifiquei mais com a Língua Portuguesa e sempre gostei do ambiente escolar em si, tanto é que eu sempre participei de olimpíadas, sempre ficava na escola até tarde, tudo o que tinha dentro da escola me chamava muito atenção, então, ainda mais por isso por eu gostar da Língua Portuguesa, tem o ambiente escolar. Eu sempre gostei desse ambiente escolar que ele nos dá aquele... aquela força, magia que tem dentro da escola, a questão de... ficar dentro da escola, de teatro, as escolas onde eu estudei sempre teve esse lado cultural voltado... olimpíadas. Acho que mais por isso eu me tornei professora. [...] Ser professora para mim significa se doar para outra pessoa que você não conhece, e do... doar até o seu íntimo, muitas das vezes, porque você tem que colocar o seu exemplo para que você possa chamar a atenção do seu aluno, contar um pouco da sua vida para que ele veja assim: poxa, eu também posso! Né... porque não é fácil para ninguém, então, muitas vezes, quando você passa o seu exemplo para o aluno, ele vê que ele também pode conseguir é... ter um nível superior, ter outro tipo de curso que ele queira, né... todos nós temos problemas e aí quando você passa o seu exemplo para o seu aluno, fala um pouco da sua vida e do seu íntimo, isso, chama a atenção dele [...] Infelizmente, hoje a sociedade não valoriza o professor... hoje... quando eu comecei a dar aula o professor tinha mais autonomia, hoje, infelizmente, o professor vem perdendo... até dentro da nossa família mesmo... às vezes as pessoas olham e dizem: nossa, mas você quis ser professora! Às vezes o próprio pai, a própria mãe, né... às vezes os filhos e os



próprios alunos né... ‘mas a senhora quis ser professora mesmo?’ é uma barreira muito grande. Ser professor não é algo que se almeje hoje.”

Pesquisadora: Professora, boa tarde! A senhora poderia, por gentileza, descrever como foi ensinada a gramática para a sua turma na sua época de graduação, como foram as aulas de sintaxe, morfologia?

Professora Tulipa: “Boa tarde! Posso sim descrever... olha... foi ensinada a gramática pela gramática. É... não foi ensinada para a gente a gramática contextualizada como, né... é o que se cobra hoje. Hoje o aluno não precisa saber a gramática, ele precisa saber usá-la no texto... né... ele tem que ter esse conhecimento no texto né... por exemplo, quando um pronome oblíquo é objeto, né... quando esse artigo, né, que também pode ser um pronome oblíquo... ele é usado é... como apenas um artigo. Quando que ele é um objeto direto... é... então, ele não precisa ter essa nomenclatura toda né. Então assim... eu tenho que... tenho que ensinar isso, mas sabendo, né, deixar claro para ele a função dentro do texto. Né... achei, acho até interessante que hoje eu estava vendo com eles a questão de próclise, ênclise e mesóclise, mas e no texto? Como funciona isso num texto? E aí a gente foi ver dentro do texto né, que é... esses pronomes oblíquos, eles vão servir pra esse texto não ficar repetitivo, pra ele não ficar sempre usando a mesma palavra, então é isso que tem que ficar claro para o aluno, né. E... na faculdade não foi ensinado isso, tinha um professor de gramática que ia lá, estava lá e... é... substantivo ou, lembro muito bem né, é... oração subordinada é... e pronto. Colocava a oração solta lá, a classificação pápápá e ponto final. Então, na verdade, a gente aprendeu assim: a gramática por a gramática no nosso tempo. E hoje, pode-se dizer que isso aí está em desuso é, entre aspas, porque como que eu vou trabalhar um texto né... trabalhar tudo isso e não, não falar da gramática em si, então assim, querem que a gente faça uma coisa hoje que vai... que choca da forma que a gente aprendeu. Na verdade, a gente tem que estar sempre se redescobrimo, reinventando, né, com o saber que a gente tem transformando em algo novo, diferente para que os alunos aprendam hoje. Não é fácil. Mas o ensino de gramática antes é claro que foi tradicional (risos), não tinha nada de metodologia diferenciada, né... e hoje, hoje não cabe mais esse ensino tradicional até porque o público nosso hoje ele exige da gente metodologias diferenciadas. Por que? Se não ele não aprende, ele não tem interesse. Se não ele coloca a cabeça na parede e dorme. E aí, né... como que fica o professor? Frustrado, se ele realmente se preocupa com o saber do aluno, né... ou com essa troca, mas que troca? É porque a gente aprende, né. A gente aprende... a gente sabe que o aluno não é uma tábua rasa, ele tem um conhecimento, só que hoje o aluno não quer passar, ele não fala o que ele sabe. São poucas as situações que têm essa troca de saber ali, ele simplesmente ouve e pronto e acabou. E aí a gente fica frustrado porque a gente quer ouvir né, quer saber o que eles sabem a gente propõe atividades em par, em grupo, né, pesquisa. O que vo... “n” situações aí pro aluno, né trazer pra gente o que ele sabe e é difícil. É difícil tirar dele o que ele sabe. Então, assim, a gente tem que se atentar para essa questão tradicional, então a... a... tradicionalismo no ensino hoje não dá, a gente tem que estar trazendo sempre metodologias diferenciadas, não só pra alcançá-lo, mas também pra gente se sentir, né, como ‘eu fiz tudo que eu pude’, eu acho que é um desafio. [...] Só que pela gramática não é possível os alunos obterem uma autorreflexão crítica, somente pelo texto. Pela interpretação de texto, né e pelos

temas. Às vezes é... eu sempre fico questionando eles do... quais são as informações implícitas. O que há por trás daquilo do que o autor traz naquele texto. Às vezes pode parecer uma coisa banal, mas eu questiono os alunos, mas aí será que era só isso mesmo? E se fosse... outra coisa o que poderia ser, e aí assim, eu vejo que eles vão falando às vezes a gente vai trabalhar uma crônica né, algo do dia a dia e se está falando sobre comportamentos sociais, né, comportamento do personagem coma a sociedade, com alguém. Aí dentro daquele tema eu já começo a questioná-los, isso é bom isso não é bom, isso é certo isso não é certo, porque né... e a minha atitude qual seria, isso seria correto... ah, não é o correto, por que não é o correto? O que pode ocasionar se eu fizer isso ou se eu não fizer isso, e aí eu coloco muitos questionamentos com eles e se tiver a oportunidade de jogar pra nossa... pra política eu jogo, se tiver como jogar, para questioná-los, né, sobre o comportamento deles, sobre uma notícia que saiu no jornal, coloco e jogo o questionamento deles dentro do texto. Se o texto der brecha para isso, eu questiono eles ou eu paro com eles naquele momento para fazer pensar sobre isso também. [...]"

Professora Violeta: “A grama.. assim... acho que quando você faz o curso de Letras... você... não é voltado para a gramática, pelo menos o meu curso não foi voltado para a gramática. É o tradicional, é bem tradicional, é a gramática pura, não tem nenhum... você aprende, você aprende... acho que, realmente, a gramática depois... no... dia a dia. Se você não for fazer um curso, se você não for explorar, você não sai leigo da faculdade. [...] As disciplinas de Língua Espanhola trabalharam bem a gramática, já a Língua Portuguesa, não. [...] Na minha área, a literatura foi mais envolvida do que gramática, eu aprendi muito mais literatura do que gramática. [...] A aula de gramática que tivemos foi voltada para a redação. [...] A gramática é importante em tudo, como que você vai escrever um bom texto se você não sabe as regras gramaticais? [...] Então... o aluno tem que sempre refletir né, autorrefletir, encontrar-se nesse ensino porque, sempre trabalhar... o que ele já traz, a bagagem do aluno. Porque ele já tem, dentro do cotidiano ele tem isso, ele traz uma bagagem. Então, a gente tem que trabalhar isso, a questão crítica... é... autorreflexiva, e também... é... a parte crítica. [...] No início da minha carreira, eu ensinei a gramática de modo tradicional, mas não deu certo. Os próprios alunos reclamaram: poxa, professora, livro de novo? Vamos fazer uma coisa diferente, mas até se... se você os pegar e tirar da sala de aula e colocar debaixo de uma árvore e usar o livro para eles já diferente, só de tirar do espaço da sala de aula para eles já é diferente. Então, eu comecei a ver que os alunos... quando eu fui aluna não foi a mesma coisa de hoje, né, os alunos. Na época em que eu era aluna, não tinha celular, não tinha tanto acesso à tecnologia e, então, hoje os alunos são outros. Ensinar Língua Portuguesa é um desafio, e o principal é o fato de eles, muitas vezes, não gostarem de aprender sobre a própria língua. Falo mais da escola privada em que trabalho. Eles acham mais bonita a língua do outro, como o Inglês. Até porque é uma língua em questão econômica, né... então eles ve... eles têm a preferência de, muitas vezes, estudar muito mais o Inglês do que o Português, mas eu falo: gente, vocês têm que dominar a sua língua, né... se você não dominar... como que você vai dominar a língua do outro sem dominar a sua língua? Então, eles têm essa preferência, né... pela questão econômica mais. Então, eu vejo nisso uma barreira. Eles, às vezes, não veem como utilizar a língua no dia a dia, nisso eu trabalho muito essa questão, é... quando vocês forem fazer uma entrevista, né... quando for fazer um concurso público, vocês vão precisar, vocês têm que dominar a língua de vocês, escrever uma redação... é... até falar, né, quando você quer conhecer outra pessoa, você vai gostar de uma menina, né, como que você vai conversar com ela, vai falar de qualquer jeito? Não pode... Então, essa questão de você dominar a sua língua é importante. [...] As regras gramaticais também são uma barreira, eles perguntam para que tantas regras se eu não vou usar. Eu falo: Usam, sim! Vocês vão utilizar um dia e vocês já usam no dia a dia. Eu falei que no nosso cotidiano a gente usa, então, às vezes ele fala assim:

Ah, professora, mas eu falo de um jeito e escrevo do outro. Sim... né... e tem questão das variedades linguísticas né, que eles falam muito, acham engraçado o sotaque dos outros, né... porque tem essa questão, porque eu vejo que as regras gramaticais, ainda... eles falam que a Língua Portuguesa tem muita regra.[...]

Pesquisadora: E sobre as metodologias pedagógicas, você as utiliza em suas aulas? Qual é a importância delas para o ensino? Como você as define?

Professora Tulipa: “Olha, eu até tento trazer metodologias diferenciadas, mas assim qual é o impasse? O impasse é o seguinte: ou eu tenho o material todinho em casa ou eu construo o material com meus próprios recursos, ou fica tudo muito difícil, pois demanda muito tempo né, e... a gente trabalha com em torno de 200 alunos, né... então assim, demanda muito tempo isso. É diferente de um pedagogo que tem só uma turma e aí ele pode, né, fazer o seu material e tudo, mas o impasse hoje é a questão de material. Ou a gente utiliza com o próprio recurso da gente, porque nem sempre a escola tem o recurso para oferecer, é... e aí fica inviável eu estar sempre trazendo, né, formas diferentes, mas, assim, na medida em que eu posso eu trago, não é sempre, não. Porque demanda muito tempo, como a gente trabalha com muitas turmas né, às vezes eu não consigo e a gente não trabalha só na escola, né, a gente leva inúmeras redações para corrigir em casa, caderno, tem que estar elaborando atividades diferentes, pois só o livro didático, não... às vezes, não... não comporta tudo o que a gente quer trabalhar e assim, são “n” fatores, né. As metodologias são importantes e, em nível de importância, elas são muito importantes porque se eu tenho como objetivo é... ajudar o meu aluno a ser um cidadão crítico a refletir sobre a sua atitude em relação aos outros, em relação ao que há lá fora... eu tenho que estar proporcionando a ele, né, coisas diferentes, tanto atividades é... que ele possa interagir com outros, então, eu tenho que estar trazendo metodologias diferenciadas tá, tanto em relação dele com outras.. em relação a ele refletir sobre ele mesmo se o que ele faz, se o que ele pensa está bom ou não está né... em relação a ele e ao redor, a sociedade, porque senão, que criticidade é essa que eu vou desenvolver no meu aluno? Eu só vim na minha sala de aula para dar a minha gramática ali no quadro? Não, em função tem um objetivo e o objetivo da gente é fazer o aluno falar, participar... como ele pensa e como ele pode contribuir para uma sociedade mais justa, então aí entra a criticidade, a gramática é só um degrauzinho né, da escada que tem para ele chegar no mundo lá fora é só um pêndulo. [...] Para mim, metodologias pedagógicas são os meios diferenciados que... que eu busco trazer para o aluno compreender uma ação, conteúdo, né... é isso. É claro que tem muito mais coisas né... [...] Elas (metodologias) ajudam muito, às vezes você vem com uma metodologia diferenciada e percebe que o aluno não entendeu nada, não gostou. Então, você tem que procurar um outro meio pra ele entender o que você quer falar pra fazer isso você tem que usar outro método, né. Elas ajudam, claro que elas ajudam né... porque elas vão ajudar a aguçar o interesse deles, ou para ajudá-lo a compreender algo que ele não conseguiu compreender de outro jeito, é... então assim [...] a gente precisa desenvolver o interesse no aluno, a gente só vai desenvolver isso se souber diferenciar as ferramentas de trabalho. [...]

Professora Violeta: “Sim (enfática), por meio de jogos, hoje em dia, por exemplo, tem que ser muito usado a questão dos gêneros digitais, né, que... infelizmente, não é toda escola que possui laboratório de informática é... mas, hoje, todo mundo tem um celular, né. Todo aluno

tem um celular, então, trabalhando com vídeos, né, que eles têm esses aplicativos que eles mesmos fazem, montam os vídeos, eles podem estar editando no caso de um teatro. E aí trabalhando a questão do... por exemplo, da variação linguística que também é uma questão de gramática, então, eles também podem estar fazendo a parte disso, vendo quais são os erros gramaticais, é... mais... conjugar verbo corretamente. [...] As metodologias pedagógicas fazem o aluno ver na prática a questão de... eles ficam: nossaaa, eu falo errado na maioria das vezes! Sim, mas nem por isso que você fala errado, é... você tem que escrever. Eu sempre falo muito isso pra eles, não pode ter a questão do preconceito [...] Muitas vezes, dá para eu trabalhar figuras de linguagem com o jogo da memória, trabalhar até... verbos transitivos com o jogo da memória, dá de trabalhar muito a questão pedagógica dentro da gramática. [...] Durante o meu caminhar, eu vi que só ficar no livro, no livro cansa. A mesma coisa. Eles já têm mais de 12 anos, têm celular, se você ficar só no livro não vai, eles não progridem. [...] Para encontrar as metodologias, eu faço pesquisa, leio livros. Uma coisa ruim que eu percebi, no meio dos professores, não são todos é claro, é que professores não gostam de passar o método dele para o outro, é muito difícil um professor ele... infelizmente, ainda é um grupo muito fechado. [...] Hoje, por exemplo, no Facebook, nas mídias sociais, tem vários grupos né, eu sigo, procuro sempre sites, né, Nova Escola, é Instituto Natura, tudo que eu puder seguir eu procuro cada vez mais né, leio bastante, esses livros de jogos para tá... dinamizando a minha aula. [...] Porque para desenvolver as metodologias leva tempo, tenho que levar o trabalho para casa para conseguir, sempre levando, até porque, nem a escola tem suporte para todos os professores, nem na privada e nem na pública, é um computador dentro da sala do professor, como que você vai trabalhar dentro da escola com um computador? [...] Para estruturar a aula preciso de internet, pois, inicialmente, vou até o Google e pesquiso dinâmicas, aulas ou jogos de concordância verbal, por exemplo [...].”

Pesquisadora: Você acredita que a proposição de novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa poderia aumentar o índice de aprendizagem da disciplina, sobretudo para as turmas do ensino fundamental II?

Professora Tulipa: “Não sei, sabe por que? Porque depende da localidade do aluno, depende o interesse do aluno, depende de família, comprometimento de família tá, porque não adianta só o professor dar tudo de si, atrás de metodologias isso e aquilo se ele não tem o... o pai, a família como parceiro dele, se ele não tem o apoio na escola que ele trabalha da coordenação da direção, então é uma coisa, isso aí, que eu não posso chegar e falar para você sim (enfática), porque não depende só de metodologias, não depende só do professor, está entendendo? Depende de várias situações que hoje nós vemos que, faz muita diferença na aprendizagem do aluno, a questão da família presente, entendeu... (silêncio) Da família apoiar o professor na atitude dele em sala de aula, porque nós temos o contrário, muitas vezes, a gente trabalha acuados, com medo por conta de pais que vêm ameaçar a gente porque falamos algo ao filho dele que ele não achou bom, né... então, assim, os valores mudaram muito em relação à família do aluno, em relação à questão também é... de coordenação de direção. Se o profissional não tem o apoio, o amparo, porque hoje a gente trabalha com a violência, hoje a gente trabalha com várias questões de valores também que interferem em sala de aula. Então, eu não posso ser precisa e falar para você que sim, que as metodologias diferenciadas vão ajudar, vai aumentar o índice de aprovação desses alunos lá fora, ajuda? Ajuda muito! Mas também tem outros fatores a serem avaliados, analisados que só quem está em sala de aula vê. Porque hoje, eu não sou só professora, entendeu. Ah, eu tenho que

preocupar com aluno que está sofrendo violência em casa, do aluno que se sente abandonado pelos pais, porque ou ele mora sozinho com mãe e fica o dia inteiro sozinho porque a mãe tem que trabalhar e deixa ele em casa sozinho, e aí ele... ou ele é muito responsável, acorda cedo arruma, tudo, faz almoço para ele e vem para a escola na hora certa ou, então, como tem muitos casos ele não estuda em casa, não faz tarefa em casa porque ele fica o dia inteiro sozinho. Ele acorda ao meio-dia, ele não almoça e vem para a escola sem almoço porque acordou tarde e não fez nada porque não tem quem cobre ele, uma mãe ou um pai que olhe o caderno que veja se ele sabe ler, ver se ele sabe escrever. Que olha para ver se ele está com dificuldade ou né, até mesmo aquele aluno que sofre algum tipo de opressão na escola e ele não tem o apoio dos pais para estar falando sobre isso e tudo isso ele traz para a escola e eu como professora, eu... eu tenho que perceber, tenho que ver se o aluno está muito quieto, né, se ele não interage com ninguém e ver o porque ele não está interagindo. Ah, e tem o aluno que vem depressivo para a escola e que se corta todo e aí os outros alunos ficam falando para a gente, e aí temos que correr, pegar aquele aluno e levar para conversar, por que? Porque está querendo se matar, porque não tem a presença de pai, só tem mãe, ou pai e mãe alcoólatras... tudo isso explode na escola e aí quem que fica com tudo isso aí? É o professor. Então se fala: ah, eu sou professora, só professora. Só que tem muitas situações na escola que a gente tem que resolver porque esse aluno não tem ninguém que resolva isso para ele em casa. Ele não tem ninguém que converse com ele, ele não tem quem fale para ele sobre higiene (enfática) [...] então, são tantas situações que a gente se depara em sala de aula que não dá para falar que só as metodologias de ensino vai resolver tudo, então, assim, não é só a metodologia que é a ‘varinha mágica’ (risos). Às vezes, esse aluno teve um bloqueio para aprender, ou a escola é maçante porque ele faz coisas mais interessantes fora da escola, a escola é só um ponto de apoio para ele [...] São tantas situações que se a família não estiver presente a gente não consegue fazer nada, a gente não consegue trabalhar. É isso, só um pouquinho aí da minha experiência ou frustração também (risos) [...] Não é só metodologia diferenciada que vai resolver o problema de aprendizagem, ajuda? Ajuda muito [...], mas tem outros fatores que massacram a gente.

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Tulipa: Não (risos).

Pesquisadora: Muito obrigada por suas contribuições!

Professora Violeta: “Talvez... Mas, acho que se já tivesse um material com as metodologias prontas isso ajudaria no ensino de Língua Portuguesa, ou se ensinasse desde a faculdade, dentro da grade, porque tem metodologia né, é... metodologia científica, mas a gente tem... como chama mesmo o nome da disciplina? É... pedago... Ah, práticas pedagógicas (enfática), a gente tem dentro da grade, mas essas práticas pedagógicas são mais voltadas pela questão da teoria não na prática, então, se dentro da... da graduação, começasse a formação de professores dentro da graduação e não depois, né... e depois ainda o professor tem que ter tempo, né, para essas formações e... e, muitas das vezes, é... ele tem que ser também é... ter um tempo e a escola tem que é... deixa-lo ir, porque, muitas vezes, tem a formação do professor e, muitas vezes, o professor não bate a sua carga horária, tem que estar dentro da sala de aula e o curso é a tarde, e você dá aula a tarde. O professor não tem como participar dessas formações e você é impedido de fazer. [...]

Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Violeta: Não.

Pesquisadora: Muito obrigada por suas contribuições!