

**Aline Silva Zilli**

**“Mudar é difícil, mas é possível”:  
estudo de caso da construção de uma Revista Digital no ensino de Língua  
Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Investigação Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Martins de Melo.

**FLORIANÓPOLIS**

**2017**

**Aline Silva Zilli**

**“Mudar é difícil, mas é possível”:  
estudo de caso da construção de uma Revista Digital no ensino de Língua  
Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia.

**Banca Examinadora**

---

Professora Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Martins de Melo (Orientadora)  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

Professora Dr<sup>a</sup> Ana Maria Hoepers Preve  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

---

Professora Dr<sup>a</sup> Lucilene Lisboa de Liz  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

---

Professora Dr<sup>a</sup> Yalin Brizola Yared  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Florianópolis, agosto de 2017.

Dedico esta pesquisa a todas e todos estudantes que passaram na minha vida e me fizeram (e fazem) cada dia mais professora.

## Agradecimentos

À minha mãe, Neusa, e ao meu pai, Décio, pelo presente da vida e por todo amor incondicional dedicado a mim. À minha irmã, ao meu irmão e minha cunhada, que torceram por mim mesmo com a distância geográfica, que também me separa da convivência com meu sobrinho e sobrinhas. Perto e longe, amo vocês.

Ao Bruno, meu marido e companheiro de lutas: *e a gente vai se amando que, também, sem um carinho, ninguém segura esse rojão...*Obrigada pelo afeto, revisão e pelo que você pode fazer por mim. Agradeço também à família dele, especialmente à Vó Tereza e à Marlene, pela fé despendida para mim nesse trajeto.

À minha orientadora, professora Sonia. Uma mulher incrível e uma educadora incomparável que tive o prazer de conhecer em 2015. Ela encarou um projeto na área de Língua Portuguesa, me pegou pela mão e me proporcionou momentos de aprendizagens e reflexões constantes. Gratidão por cada orientação: um passeio pela vida da educação. Este trabalho deveria ser todo na primeira pessoa do plural: “nós”.

Às meninas do Grupo Edusex por todos os momentos compartilhados. Em especial à querida Mel, por me ajudar no questionário e à Yalin, pelas indicações e por falar para aproveitar bem a Sonia!

Aos amigos e às amigas que me apoiaram nessa caminhada. Especialmente à Marcinha, um presente que ganhei do Grupo Edusex como amiga aguerrida de lutas e forró. E à Gislaine, uma amiga que veio para constelar minha vida!

Meu agradecimento especial às estudantes egressas Gabi, Brigadeiro, Barbie, Katy, Tchuca, Vah e Bi, e aos egressos Mr. Bira, Gavlinski, Duxa, Jow, Polenta e Boleiro, que participaram das entrevistas e contribuíram muito para que esta produção de conhecimento pudesse realmente acontecer e fosse pulsantemente viva! Sem vocês esta pesquisa não teria sentido. Muito obrigada!

Aos e às colegas profissionais da educação que acreditam neste caminho como forma de mudança. Em especial, à Greyce Bressan, uma grande profissional que me acompanhou nessa empreitada da RDB e que considero uma grande mestra no que faz.

Ao legado de Paulo Freire, por me mostrar que na educação *mudar é difícil, mas é possível.*

*Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.*

Paulo Freire

## Resumo

O presente estudo buscou investigar a compreensão de estudantes egressos de uma Escola Básica Municipal de Florianópolis, SC, sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP). Especificamente entre os anos de 2012 a 2015, estes estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, vivenciaram um processo de construção de uma Revista Digital durante a disciplina de LP. O estudo, inicialmente, relata o mundo vivido pela pesquisadora e professora de LP na Rede Municipal de Educação. Depois segue com os objetivos de descrever as categorias – palavras-chave – assumidas como ponto de partida neste estudo, juntamente com os cúmplices teóricos, assim como registrar o que os egressos compreenderam do processo vivido entre os anos de 2012 a 2015. Este processo de construção de uma ferramenta midiática, a Revista Digital, é apresentado como uma produção de conhecimento coletiva com textos produzidos por estes sujeitos. Alguns gêneros discursivos que abordam temas como sexualidade, preconceitos, skate, entre outros, foram escritos por eles na disciplina de LP. Assim, com o paradigma filosófico do Materialismo Histórico Dialético, a definição de metodologias e instrumentos da investigação deu-se por meio do método dialético. A coleta de dados aconteceu com a aplicação de um questionário, no primeiro momento, para levantar o perfil dos sujeitos egressos. No segundo momento, o instrumento foi a entrevista semiestruturada audiogravada, cujos responsáveis autorizaram a participação dos egressos menores de idade. Dentre a população participante 17 jovens responderam o questionário e, destes, 13 se voluntariaram para realizar a entrevista. Os resultados da pesquisa foram obtidos por meio da Análise de Conteúdo, conceituada por Bardin (1988), e apontaram para as coerências e contradições do processo vivido compreendidas por seus sujeitos participantes. As coerências dialogaram com os indicadores das categorias como ponto de partida para o ensino de LP. Já as contradições desvelaram uma categoria emergente: a esperança de mudança paradigmática no fazer docente do ensino de LP. Por isso, este estudo de caso pesquisado indicou que mudar é difícil, mas é possível no fazer *com* estudantes, em atividades coletivas que possam expressar suas liberdades e identidades também por meio de ferramentas midiáticas. A contribuição deste estudo infere na possibilidade de mudanças paradigmáticas a todas e todos que estiverem disponíveis a refletir sobre essas probabilidades no ensino de LP ou para além dele.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Processo ensino-aprendizagem. Dialogicidade. Revista Digital. Mudança paradigmática.

## Abstract

This study aimed to investigate the perception of graduated students from a Public Middle School in Florianopolis, SC referent to learning Portuguese Language (PL). The research timeframe was between years 2012 and 2015, when these students experienced the final years of Middle School, they participated in the creating process of a Digital Magazine during the course of PL. The research, initially, describes the reality experienced by the researcher and teacher of PL in the environment of Public Middle School. Later, it aggregates the objectives to describe the categories – keywords – considered the starting point of this research, together with theoretic collaborators, as well as to register what the graduated students understood from the process experienced from 2012 to 2015. This media tool building-process, The Digital Magazine, is presented as a production of collective knowledge assembled by the subjects. Some text genres address issues such as sexuality, discrimination, skate, among others which was written by them during the course of PL. Therefore, with the philosophical paradigm of Dialectical Materialism History, the definition of methodology and investigative instruments occurred by the dialectical method. The data collection consisted in answering a questionnaire, at first, to evaluate the graduated students' profiles. At the second, the instrument was an interview recorded audio semistructured, which guardians authorized the minors graduated's participation. Among all participants, 17 youngsters answered the questionnaire and of these, 13 volunteered to be interviewed. The research's results were obtained through content analysis, conceptualized by Bardin (1988), and it pointed to coherences and contradictions of the process experienced by the participants subjects. The coherences dialogued with categories indicators as a starting point of teaching PL. In other hand, the contradictions unveiled an emergent category: the hope of paradigmatic change in how teachers teach PL. Therefore, this research case study indicated that change is hard, but it is possible to do it with students, in collective activities which they can express their freedom and identity through media tools. The contribution to this study presumes the possibilities of paradigmatic changes in all who are willing to reflect on these probabilities of teaching PL or beyond of it.

**Keywords:** Teaching of Portuguese Language. Learning-Teaching Process. Dialogicity. Digital Magazine. Paradigmatic Change.

## Lista de quadros e ilustrações

Quadro 1 – número de trabalhos encontrados nos bancos de dados: .....	31
Quadro 2 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e ensino de língua portuguesa (SciELO) .....	32
Quadro 3 – descritores cruzados: processo ensino-aprendizagem e revista digital (SciELO).....	33
Quadro 4 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e ensino de língua portuguesa (Portal Capes) .....	33
Quadro 5 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e dialogicidade (Portal Capes).....	34
Quadro 6 – Dados sobre as revistas e seus participantes.....	51
Quadro 7 – Dados sobre o contato com sujeitos egressos.....	72
Quadro 8 – Quadro elaborado a partir da análise das entrevistas.....	86
Ilustração 1: Capa da primeira edição da RDB (2012) .....	53
Ilustração 2: Gênero discursivo: editorial, produzido pelas alunas sobre a 1ª edição da RDB (2012).....	55
Ilustração 3: História do Skate na RDB. (2012) .....	58
Ilustração 4: A vida no skate na RDB. (2014) .....	58
Ilustração 5: Skate feminino na RDB (2015).....	58
Ilustração 6: Skateboard na RDB (2015) .....	58
Ilustração 7: Capa da segunda edição da RDB (2013).....	59
Ilustração 8: Texto sobre Adolescência produzido por duas estudantes.(2014)...	62
Ilustração 9: Capa da terceira edição da RDB. (2014) .....	63
Ilustração 10: Capa da quarta edição da RDB. (2015) .....	64
Ilustração 11: Texto sobre o tema preconceito (2015).....	66
Ilustração 12: Texto sobre igualdade/feminismo.(2015) .....	68
Ilustração 13: Texto sobre o que os meninos pensam em relação à sexualidade. (2015) .....	68
Ilustração 14: Gênero discursivo: editorial (2012).....	70
Ilustração 15: Gênero discursivo: resenha crítica (2013).....	70
Ilustração 16: Gênero discursivo: reportagem (2014).....	70
Ilustração 17: Gênero discursivo: artigo de opinião (2015).....	70



Ilustração 18 - Categorias a priori e seus indicadores .....	73
Ilustração 19 – Questões 1 e 2 do questionário aplicado .....	77
Ilustração 20 – Questão 3 do questionário aplicado.....	78
Ilustração 21 – Questão sobre com quem as/os participantes moram.....	79
Ilustração 22 – Questão sobre os aparelhos que usam para conexão à internet..	79
Ilustração 23 – Questão sobre o costume de ler revistas digitais.....	80
Ilustração 24 – Questão sobre o costume de ler revistas impressas .....	82
Ilustração 25 – Convite para participar da entrevista .....	82

## Lista de abreviaturas

CEAD	Centro de Ensino a Distância
EBM	Escola Básica Municipal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECT	Educação, Comunicação e Tecnologia
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FAED	Faculdade de Educação
GRUPO EDUSEX	Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Professores e Educação Sexual CNPq/UDESC
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LP	Língua Portuguesa
MC	Matriz Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
RDB	Revista Digital Brigadeiro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## Sumário

<b>1 Diálogo introdutório: reflexões necessárias.....</b>	<b>12</b>
<b>2 Justificando a pesquisa: partida com cúmplices teóricos preferenciais....</b>	<b>27</b>
2.1 “Ensinar é uma especificidade humana” .....	35
<b>3 Caminhada metodológica: “ver que o esforço vale a pena” .....</b>	<b>45</b>
3.1 Etapas da caminhada .....	47
3.2 Revista(ndo): o processo vivido.....	51
3.3 Perfil Brigadeiro: coletando dados .....	71
<b>4 Resultados da pesquisa: “dá para aprender com o pensamento dos outros” .....</b>	<b>77</b>
4.1 Encontro dos humanos: “na escola ‘tu ia tá’ acolhido” .....	83
4.2 Categoria desvelada: uma esperança de mudança.....	118
<b>5 Se fôssemos fazer de novo, como seria? .....</b>	<b>127</b>
<b>Referências .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>137</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>139</b>



## 1 Diálogo introdutório: reflexões necessárias

O registro da memória do ser é instigante porque nossa memória é deveras seletiva. Neste diálogo introdutório, ao pensar em minha constituição como ser humano, acadêmica, professora de português, recordei de momentos que vivi e me fizeram chegar aqui com muitas indagações sobre a educação. Hoje percebo que o lugar de onde refleti tem base na minha visão de trabalhadora da educação pública há dez anos, mestranda em educação e cidadã que vive nesta sociedade do século XXI, buscando fazer algo diferente na direção da justiça social.

Nesta minha formação como ser no mundo, compreendi que tive os melhores valores possíveis vindos dos meus pais. Eles criaram três filhos e nos deram e dão todas as possibilidades e oportunidades de discernir o caminho mais humano para seguir. Minha mãe sempre foi uma exímia dona de casa e meu pai era oficial da Marinha e assim que se aposentou, no Rio de Janeiro, trouxe-nos para morar em Florianópolis. Tinha sete anos quando conheci a minha primeira professora de português e, nas minhas lembranças, o meu sotaque era o mais carioca possível, pois havia nascido e morado lá até aquela idade.

Cursei o ensino fundamental na ilha de Santa Catarina e fui me apaixonando pela língua portuguesa e pelas minhas professoras. Conforme minha memória seletiva, já falava que queria ser professora de português. Na sétima série, estudava no Educandário Imaculada Conceição, um colégio particular de freiras, e fui desafiada pela professora de língua portuguesa: ela me cobrava a letra “S” na escrita cursiva de um único jeito, enquanto eu a escrevia de outro. Achava aquilo muito limitante para o tamanho do alcance da língua portuguesa. Pensava em fazer diferente quando fosse professora.

Para sair da escola particular minha mãe conseguiu me convencer a fazer o exame de classificação da Escola Técnica Federal de SC (ETFSC) e, em 1996, ingressei para o curso de Eletrotécnica, que não tinha nada a ver com a profissão pretendida. Não estava contente porque todas as minhas “coleguinhas bem de vida” foram para cursinhos da moda na época, tais como Energia e Geração, mas fui a única a ir para uma escola pública. E foi a melhor coisa que minha mãe poderia ter feito por mim naquela época. Agradeço tudo que conheci lá, principalmente as pessoas. Vi uma realidade que não fazia parte do meu mundo, de gente que não tinha

um tênis decente ou dinheiro para pegar o ônibus e chegar à escola, mas estava batalhando igual a todos para alcançar algo melhor. Naquele momento comecei a observar, mesmo intuitivamente, no senso comum, o quanto o modo de produção capitalista pode ser determinante na vida social. Mas também compreendi que as oportunidades de igualdade se tornam maiores por meio da educação. Enfim, fiz amizades maravilhosas, que cultivo até hoje (faz 20 anos!), e também comecei a conhecer as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelos computadores da escola. Formei-me em 1999, como técnica em eletrotécnica, mesmo sem muito interesse, mas a experiência compartilhada naquela escola valeu mais que qualquer diploma.

Como a Escola Técnica não objetivava a formação para o vestibular, fiz um ano de cursinho à noite e prestei vestibular para Letras Português, passando para a primeira chamada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Comecei o curso matutino em 2001, onde compreendi realidades diversas, conceitos diferentes e posicionamentos avessos a tudo em que acreditava na época, resultado de uma educação dentro de uma família com o pai militar. Era incrível. E lá também fui conhecendo mais recursos da informática, porque havia um laboratório informatizado, mas que pouco usávamos nas aulas como proposta de recurso didático. Tive disciplinas como Análise do Discurso, Teoria da Literatura, Latim, entre outras, que nos proporcionavam relevantes discussões teóricas sobre a Língua Portuguesa.

No meio universitário também me familiarizei com os estudos feitos por Mikhail Bakhtin<sup>1</sup> sobre os gêneros discursivos. Estes foram de grande valia para entender de que forma a sociedade se comunica e como isso refletia na educação. A compreensão sobre a linguagem deste filósofo russo é a de que não se pode entender a língua isoladamente, sendo que qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como o contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte e o momento histórico onde acontece. Para ele “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1990, p. 36) e também “uma ponte entre mim e o outro”. Embora houvesse quebras de paradigmas, na minha percepção sobre o mundo onde vivia, a Universidade nunca é como você imagina e confesso que, durante quatro anos, não tenho certeza que aprendi “como dar aula”. Não obstante, aprendi com

---

<sup>1</sup> Pesquisador, pensador, filósofo e teórico (1895-1975), foi uma das figuras mais importantes para a história e evolução da linguagem humana. Suas pesquisas direcionam até hoje estudos e teorias pelo mundo. Para ele, toda e qualquer análise linguística deveria tratar também de outros fatores, como a relação do emissor com o receptor, o contexto social, histórico, cultural, ideológico e de fala, por exemplo.

Paulo Freire (1991) que ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

No começo de 2002, estava indo para terceira fase de Letras e minha mãe, com 59 anos, teve um derrame e hemiplegia no lado direito do corpo. Toda a conjuntura da nossa vida e da casa mudou, restava somente eu e meu pai para fazermos as funções de casa, pois meus irmãos moravam longe e minha mãe estava sem condições. Confesso que naquele ano meu rendimento na graduação caiu e tive de amadurecer rapidamente. Entretanto, toda aquela situação inesperada nos fez e faz enxergar novos caminhos. Hoje, ela continua com algumas limitações, contudo, não perdeu a alegria de viver, que me transmite sempre.

Terminando a graduação, passei no concurso para professora de Língua Portuguesa no Estado de Santa Catarina e na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Na prefeitura, fiquei em segundo lugar, mas só havia uma vaga. Então, no dia da escolha, no começo de 2005, torci para que a candidata do primeiro lugar não fosse... mas ela foi. Fiquei para próxima chamada. Enquanto isso, dei aula no Estado durante um ano, numa escola em São Bonifácio, para as turmas noturnas do ensino médio. Lá tive a experiência inicial de entrar em uma sala de aula como professora e as/os colegas de área até davam algumas sugestões e ajudavam no planejamento, mas eu acabava só usando o livro didático, porque acreditava, intuitivamente, que essa atitude seria a melhor para as/os estudantes<sup>2</sup>, devido a minha inexperiência.

Enfim, a experiência do primeiro ano de docência foi de grande aprendizagem, mas precisei pedir exoneração do Estado. Isto porque em 2006 fui chamada pela PMF e passei a trabalhar 20 horas/aula na Escola Básica Municipal (EBM) Dilma Lúcia dos Santos. Também estava inscrita como professora substituta no atual IFSC (Instituto Federal de SC, antiga Escola Técnica) onde tinha 40 horas/aula. Portanto, trabalhei de 2006 até o final de 2007 com carga cheia de 60 horas/aula. Uma loucura! Mas foi muito gratificante, porque meus professores e professoras da escola onde havia estudado tornaram-se meus/minhas colegas de trabalho. Fora a ótima experiência de dar aula para a EJA (Educação de jovens e adultos), que me fez aprender muito com

---

<sup>2</sup> Nosso compromisso com as questões de gênero, neste caso uma construção social e cultural, será expresso dessa forma. Os Estudos de Gênero oferecem propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito. (FURLANI, 2016)

estudantes de faixa etária maior que a minha. E naquela proposta não usávamos livros didáticos, mas sim textos escolhidos por um grupo de professoras de Língua Portuguesa, as quais trabalhavam assim, de forma diferenciada, com as/os estudantes mais experientes. O que identifiquei como uma prática pedagógica muito interessante, já que os textos dialogavam concretamente com elas/eles, pois faziam parte de discussões do conhecimento daquelas/es estudantes.

Quando acabou meu contrato com o IFSC, fui lotada pela PMF na EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, no Campeche, onde estou até o momento, no turno vespertino. Em 2009 consegui ampliar minha carga horária na Prefeitura, somando 40 horas e conseguindo a dedicação exclusiva<sup>3</sup>. Desde lá, atuei em escolas diferentes na rede municipal no período matutino, porque dificilmente apareciam vagas na mesma Unidade Educativa e, assim, trabalhadores/as da educação vão se movimentando até chegarem mais próximo de onde almejam se estabelecer. Nesta caminhada, sempre como professora da disciplina de Língua Portuguesa, para qual usarei a abreviatura **LP**, pude conhecer outras realidades e desigualdades estruturais no contexto das comunidades envolvidas, entendendo como a palavra tem poder em todo meio que convivemos. Pela manhã, atualmente, estou lotada na EBM Batista Pereira, localizada no Ribeirão da Ilha, Florianópolis.

Como professora efetiva da rede participei muitas vezes das formações permanentes oferecidas pela PMF para educadores da área de LP. Nelas debatíamos muitas angústias de como melhor ensinar a disciplina em questão e como manter uma unidade entre as professoras e os professores da rede. Então, baseado nessas discussões, o grupo de professoras/es da disciplina começou a construir a Matriz Curricular de Língua Portuguesa<sup>4</sup>, a fim de orientar a todos/as docentes da rede Municipal sobre uma possibilidade de um ensino/estudo da LP como contribuição efetiva para estudantes do ensino fundamental dominarem sua competência comunicativa<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> A lei nº 7338/2007 dispõe sobre a gratificação de dedicação exclusiva aos membros do quadro do magistério, concedida para quem possuir carga horária de quarenta horas semanais e não tiver qualquer outra atividade remunerada ou não fora dos quadros do Município.

<sup>4</sup> A Matriz Curricular (MC) começou a ser construída em 2010/2011 e o documento pode ser encontrado impresso nas unidades escolares. Atualmente continua com uma ressignificação para orientar o aporte teórico da rede municipal de educação nas áreas e componentes curriculares.

<sup>5</sup> Competência comunicativa consiste em compreender e produzir textos – orais e escritos – eficientemente para dar conta de suas necessidades de interação/comunicação no dia a dia e também para atingir seus objetivos de aperfeiçoamento pessoal, cognitivo.



Para chegarmos a essas discussões precisamos entender melhor de onde partiram: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>6</sup> de 1998, – que abordaremos no segundo capítulo – os quais defendiam um ensino de língua materna que envolvesse implicações do contexto de produção na organização dos discursos e no processo de significação. E da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), também de 1998, a qual orientou as concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem para o Estado de SC.

Com o aporte da PCSC (1998), o grupo aprofundou seus estudos dos gêneros discursivos<sup>7</sup> para construirmos uma matriz na qual se alterasse a noção de texto, que durante muito tempo orientou o ensino da língua somente como objeto linguístico. A partir da concepção de linguagem – ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história – dos PCN, os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação, por meio da concepção de gênero discursivo, que traz incorporada a dimensão cultural e política da linguagem.

Para exemplificar essa alteração, no artigo “A fabricação da disciplina escolar português” (BUNZEN, 2011) há uma historicização da LP. Segundo o autor, conforme as mudanças foram acontecendo no contexto escolar e social, a ideia de ensino-aprendizagem instaurada pelos PCN (1998) foi de que o objeto de ensino passava a ser o *gênero*<sup>8</sup>, não mais os textos, as frases ou as palavras. Dessa forma, a disciplina assumiu uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, “afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (ibid).

Assim, como professora de LP, observava que o ensino da língua, compreendido aqui como uma troca – ensino-aprendizagem –, precisava caminhar

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar educadoras e educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina e também são uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

<sup>7</sup> Conforme Bakhtin (2011), entendendo a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero discursivo. Para ele, a quantidade de gêneros é quase infinita, já que são os textos verbais que circulam nas várias esferas sociais em que os seres humanos se relacionam: trabalho, família, escola e outras.

<sup>8</sup> Este gênero se refere ao textual, e não à construção social, como anteriormente citada. Em alguns documentos os gêneros discursivos são denominados gêneros textuais.

pelos gêneros discursivos para as/os adolescentes que lecionava. Nessa minha docência amorosa da liberdade, – conforme Paulo Freire uma docência na qual a escolha dos caminhos metodológicos era somente minha, sem diálogo – ainda, na época, escolhia os textos para as/os estudantes, ou seja, trazia os textos *para* as/os estudantes dialogar *sobre* eles.

Entretanto, como estava buscando rever meus paradigmas<sup>9</sup>, os fundamentos do suporte bakhtiniano já tinham me possibilitado criar pontes para uma nova interpretação da linguagem, da comunicação, percebi que faltava constituir a dialogicidade – entendida como prática de liberdade por Paulo Freire – com as/os estudantes neste processo. A linguagem, segundo o filósofo russo Bakhtin, não é produto exclusivo da atividade mental do sujeito, mas produto da interação verbal constituída na realidade social concreta, decorrente das relações humanas, “ideológica e dialógica”, em que, ao mesmo tempo, constitui o ser humano e se constitui por suas ações. E essas relações, nessa perspectiva, são iluminadas pela dialogicidade em Paulo Freire.

Esta realidade social concreta se fez mais significativa em 2011, quando comecei a frequentar o sindicato dos servidores municipais e pude conhecer e aprofundar as discussões contextuais sobre educação e o jogo de forças entre a categoria e o poder executivo. E nessa realidade, toda força da palavra fazia compreender um pouco melhor que a dialética entre sujeito e objeto poderia ser transformadora da realidade social nesta nossa sociedade moderna.

Como sujeitos sócio-históricos somos sujeitos de linguagem e compreendi o quanto era importante trabalhar com a linguagem na sala de aula. Afinal, podia usá-la como forma de poder para (res)significação dos enunciados, expressos por um posicionamento social valorativo, a fim de que esta sociedade pudesse “ouvir” e “ler” os estudantes.

Naquele mesmo ano conheci meu marido, professor de história, também trabalhador da PMF, com quem compartilhei e compartilho anseios e reflexões sobre a educação. Nas nossas discussões percebia as inúmeras possibilidades do ser humano como ser que faz sua história, segundo o olhar deste historiador com quem convivo. Sempre refletindo sobre a história de nossos estudantes.

---

<sup>9</sup> Na perspectiva de Azibei (apud Yared, 2016) são estruturas de pensamento que, de modo quase que inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos.

Ora, esses seres também estavam na escola construindo suas histórias. No entanto, imersos em novas tecnologias e ferramentas disponíveis para o uso. E a mídia digital vinha desempenhando um papel importante na comunicação destas histórias de nossos estudantes. Então, questionei-me por que não a usar como instrumento para divulgar o que os estudantes produziam na escola? Por que não usá-la como meio para procurar estabelecer um processo pedagógico no novo paradigma de LP que buscava vivenciar?

No primeiro momento, com o incômodo dessas questões, incentivei as minhas turmas de oitava série da Escola Brigadeiro (na época, 2011, as turmas ainda eram seriadas<sup>10</sup>) a produzirem *blogs*<sup>11</sup> para divulgar seus textos feitos na sala de aula, pois acreditava – e acredito – que os sujeitos da escola pública<sup>12</sup> têm o direito de expressar seus posicionamentos para além dos muros escolares. As/os estudantes gostaram da ideia, porque os textos produzidos em sala poderiam ser escritos na mídia digital, onde teriam muito mais alcance de serem lidos ou visualizados. E para isso, havia o deslocamento à sala informatizada da escola, um momento muito estimulante para elas/eles, onde trocavam ideias sobre a escrita em uma mídia diferente da qual estavam acostumados a usar no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, refleti que o ensino de LP por meio dos gêneros discursivos traria maior propriedade às/aos estudantes se pudessem divulgar suas produções para além da sala de aula e da destinatária: a professora. Após um ano de produção dos *blogs*, “nos quais os alunos postavam todos os textos que produziam em sala e ainda comentavam os dos outros colegas, (...) a ‘Era Facebookiana’ chegou e eles não tinham mais ‘vontade’ dos *blogs*. Mudei o foco” (ZILLI, 2015, p. 83).

Com o uso das redes sociais crescendo cada vez mais surgiu, então, a proposta de construir uma Revista Digital, com o apoio da professora da sala informatizada da Escola Brigadeiro, para publicar nas mídias da Escola. Aquilo fazia sentido para mim porque as/os estudantes poderiam produzir seus textos e ampliar seu público,

---

<sup>10</sup> O ensino fundamental era um sistema de oito anos de duração, dividido em séries, até 2006. Sua mudança para nove anos foi acontecendo paulatinamente nas escolas, conforme Lei nº 11.274/2006.

<sup>11</sup> O *blog*, ou *weblog*, é uma das ferramentas de comunicação mais populares da internet. Uma característica dos *blogs* é a frequência de atualização. Alguns são atualizados diariamente, outros semanalmente, mensalmente e, em alguns casos, até várias vezes por dia. Cada atualização ou publicação no *blog* é chamada de *post* (postagem). Quando surgiram tinham caráter puramente recreativo, eram usados como “diários virtuais” on-line. Disponível em: <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs/>.

<sup>12</sup> Quando me refiro à escola pública se deve ao ambiente em que convivo mais, entretanto não descarto os sujeitos de instituições privadas, onde também expressam seus posicionamentos.

lançando-os ao ciberespaço<sup>13</sup> e usando as “novas” tecnologias, conforme acontece na sociedade em que vivemos, a qual se comunica por uma diversidade de textos, em diferentes veículos comunicativos. Com isso também oportunizava aos discentes um maior acesso às TIC, usufruindo dos equipamentos da sala informatizada de uma escola pública, equipamentos que, muitas vezes, não tinham em casa.

Assim, em 2012 fui reconhecendo que as produções de textos e as discussões das/dos estudantes na sala de LP, não poderiam continuar restritas a este ambiente. Afinal, entendia a língua como movimento e esse movimento se faz na comunicação, que nunca é neutra. Todavia, ainda na minha docência amorosa não vislumbrava totalmente como esta forma de comunicar poderia ser *com* eles, só fazia *para* eles. Ainda não os escutava totalmente e negava a mim mesma a participação “neste momento da boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento.” (FREIRE, 2002, p. 141).

A escuta e o fazer *com eles*, mesmo que intuitivamente a princípio, foi me mostrando que esse era o caminho que queria trilhar. Fui aprendendo que o respeito à autonomia das/dos estudantes era importante na prática docente, no processo ensino-aprendizagem. Essa escuta do que pensavam e do que traziam como conhecimento de mundo me fazia refletir sobre a distância que me separava daqueles sujeitos. E eu precisava “saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica” (FREIRE, 2002, p.155). A ferramenta que usei para isso foi a Revista Digital.

Com o projeto da construção de uma Revista Digital coletiva, a minha pretensão era de contribuir e construir um processo pedagógico principalmente de escuta, usando essa ferramenta digital como metodologia e podendo dialogar com as/os estudantes em uma perspectiva diferenciada. Esta perspectiva mais dialógica foi amadurecendo na minha prática docente nesse processo. Até mesmo porque também tinha a ideia de diminuir os obstáculos referentes ao ensino de LP, apoiada pelas mídias digitais, que muitos destes estudantes de escola pública encontravam em seu cotidiano. Além disso, havia também a dificuldade deles com as palavras e a nossa com a vivência concreta de um diálogo – entendido no sentido freireano, como

---

<sup>13</sup> Ciberespaço é a interconexão digital entre computadores ligados em rede, - fluido e em constante movimento, - no qual os seres humanos, com acesso à internet, trocam informações, compartilham dados e até produzem em tempo real com coautorias. (MARTINO, 2014)

fenômeno humano, como o encontro entre humanos mediatizados pelo mundo – em sala de aula.

Refletindo sobre a minha esperança como ser no mundo e tomando como possibilidade a afirmação de Freire (2002) de que se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode na busca de um viver menos desigual, compreendi que houve uma abertura para mudança de paradigma na minha docência. Por meio de uma educação dialógica, a fim de entender na linguagem do outro o seu valor pleno e relevante, esta mudança no fazer *com* eles, possibilitou ao grupo que formamos usar a construção de uma Revista Digital como instrumento pedagógico no ensino de LP para empoderar nossas palavras.

Nesse processo ensino-aprendizagem pude entender o quão importante é a interação verbal e que cada um tem sua importância no intercâmbio discursivo, no qual o papel dos sujeitos da linguagem pode ser dialogicamente reconhecido e vivenciado. E isso só se dá plenamente quando abandonamos a pretensão de transmitir saberes, mas ancoramos o conhecimento como produção coletiva:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p. 29)

Nesse sentido, portanto, o processo de produção da Revista foi entendida por mim como uma produção de conhecimento dessa busca da interação verbal das/dos estudantes com a sociedade (e da minha com elas e eles), no modo de produção de vida, a partir dos gêneros discursivos – com artigos, entrevistas, reportagens, textos informativos, entre outros, escolhidos por elas/eles e trabalhados numa perspectiva crítica.

Nas aulas de LP a (re)construção do saber enveredava para os gêneros discursivos. Portanto, o processo vivido por nós, no nosso cotidiano de ensino-aprendizagem foi acontecendo com esta abordagem e com o apoio de um meio digital. Segundo Kensky (2010, p.68), “os projetos educacionais desenvolvidos via redes são formas poderosas de interação, cooperação e articulação”. Percebia que este projeto da Revista ia amadurecendo no meu planejamento, a partir da observação das/dos estudantes envolvidos, no seu manusear na biblioteca de várias revistas impressas e na sua maior motivação de frequentar a sala informatizada da escola. A nossa

interação, numa relação dialógica, também foi amadurecendo durante o processo, assim como a minha reflexão sobre uma educação mais humana, mais emancipada, pensando em práticas alicerçadas nas transformações oportunizadas por um ensino dialógico, no entendimento crítico desta sociedade midiática imersa no modo de vida consumidor e injusto.

Como já citei, em 2012, o projeto com estudantes de uma turma de oitavo ano<sup>14</sup>, da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, começou. A ideia era então fazer uma Revista Digital, a qual eles denominaram Revista Digital Brigadeiro – e que chamarei de **RDB** –, a partir da abordagem da língua como função social para pronunciar ao mundo, criticamente, utilizando os gêneros discursivos produzidos na sala de aula, durante a disciplina de LP. O intuito principal era fortalecer o processo dialógico entre mim e os estudantes na construção da Revista, a fim de que refletissem “sobre o que vão escrever, para quem e com qual intenção”. (ZILLI, 2015, p.85). Assim como aprender a utilizar as TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, que podem oferecer grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e professores (KENSKY, 2010).

Apesar do início meio desarticulado, começamos o processo de construção da RDB. A primeira turma foi uma experimentação total. Alguns estudantes escolheram seus temas para produzir os gêneros discursivos e outros pediram minha intervenção no processo. Foi então que percebi o quanto eu queria sempre intervir nas produções, deixando a dialogicidade de lado. A questão em Freire (1987, p. 80) ecoava em mim: “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo no outro e nunca em mim?”. E com a construção da RDB, aos poucos, fui percebendo que o diálogo, na perspectiva freireana, era a parte mais importante daquele processo pedagógico. A consequência do diálogo foi a confiança e isso foi melhorando muito nossa relação, tornando-a mais horizontalizada.

Ainda em Freire retomo que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Durante a minha caminhada fui compreendendo isso melhor e sentindo que “minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha

---

<sup>14</sup> De acordo com o art. 5º da Lei nº 11.274/2006, os Municípios, Estados e o Distrito Federal implementaram o Ensino Fundamental com nove anos, sendo considerado os anos finais 6º, 7º, 8º e 9º. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso 21 out. 2016. As turmas referidas nesta pesquisa faziam parte do 7º, 8º e 9º anos.

inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”. (FREIRE, 2002, p.153).

E nesse caminho a novidade em conhecer o processo e construir a Revista era coletiva. Portanto, tínhamos de pensar, escolher, dialogar, escrever, ler e reescrever algo que ficaria registrado em um documento para escola e para o ciberespaço. Por isso a criação do nome da Revista: Brigadeiro, igual ao da escola e com um trocadilho com o docinho de chocolate. Nem eu e nem as/os estudantes sabíamos o que iria resultar desse experimento, porque mal conhecíamos o *software* usado (*Publisher*). Mas esta experiência foi estimulante e desafiadora, até porque só havia um computador na escola com este programa. A professora da sala informatizada, Greyce Bressan, foi de extrema importância neste processo, porque ela, que tinha a formação para montar revistas, auxiliou-nos no processo de aprendizagem e escrita, até a formatação final. Tive de aprender a utilizar a ferramenta em casa, no meu próprio computador, para melhor trocar informações e auxiliar as/os estudantes na escola.

Todo esse processo de construção da RDB será abordado mais detalhadamente no capítulo três deste trabalho. Como docente de LP fui me envolvendo no projeto e com várias/os alunas/os que participaram desta iniciativa. Ao longo desses quatro anos, 2012 a 2015, produzimos quatro edições, sendo uma Revista anual, com as características das diferentes turmas que a construíamos. Até os “computadores” da sala informatizada nos ajudaram em 2015, pois todos tiveram o *software* necessário – já citado anteriormente – instalado e os grupos podiam trabalhar ao mesmo tempo na mídia. Ao final de cada ano, a Revista foi divulgada também impressa em duas cópias para a biblioteca da Escola e em cópia digital para as redes sociais virtuais (*Facebook* e *Blog* da Escola), nas quais foi inicialmente muito compartilhada pelos sujeitos autorais dela e por quem mais assim o quisesse fazer.

A quarta edição da RDB foi no ano de 2015, quando também conheci o Grupo de Pesquisa EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/Udesc – como aluna especial, por meio da disciplina Tecnologia e Formação de Educadores: interface com a temática da Educação sexual, no PPGE Faed/Udesc, que abriu muitos horizontes para mim. A disciplina foi o estopim para começar a refletir sobre a minha prática pedagógica na docência de LP com as/os estudantes, a relação com o outro no ambiente escolar, a sexualidade como dimensão humana (tema escolhido por eles como importante em duas edições da RDB), como os modos de produção influenciam no olhar da educação e o quanto é importante agir no nosso microuniverso para

contribuir no macrosocial. A reflexão mais aprofundada estava faltando para posicionar-me como professora-pesquisadora, papel do qual sentia-me privada por inúmeros motivos, desde a formação inicial à formação continuada. Com isso, pensamentos reflexivos foram se transformando em questionamentos, que encontrei em Melo (2004, p.22):

Vivemos em um mundo em transformação. Será? Para onde, a favor de quem? De um lado, avanços científicos e tecnológicos inimagináveis, provas da capacidade maravilhosa do Ser humano como produtor de conhecimento; de outro, grande miséria para a maior parte da população do planeta. É uma crise de paradigmas? Ou reforço de paradigmas hegemônicos, desumanizadores?

Refletindo que estou há dez anos na rede de ensino municipal de Florianópolis, com todas as transformações que vim acompanhando nos muitos caminhos da educação, fui construindo e desconstruindo paradigmas, tendo como base a prática reflexiva sobre o ensino de LP. Nessa caminhada levo Clarice Lispector para pensar: “E o tempo se conta mesmo em anos. Deus me livre se fosse em dias. Como é que se pode ver a curva tão larga das coisas... tão próximo como é o próximo dia? A palavra que falta para completar um pensamento pode levar meia vida para aparecer<sup>15</sup>.”

A palavra que faltava para completar meu pensamento conheci durante o momento de estudante, – como aluna especial da disciplina citada acima – a reflexão. Procurei, portanto, refletir sobre minhas práticas pedagógicas em situações adversas (para mim) - mas muito comuns no ambiente social – pois queria compreender melhor a dimensão humana e a minha prática docente na escola. Buscava criar pontes de diálogos entre mim e as/os estudantes, por acreditar na educação dialógica e que a língua faz parte da interação humana, é viva e dinâmica, consiste na condição de produção da história presente para o ensino de LP e vem marcada por usos e pelos espaços sociais destes usos, conforme Geraldi (2009). Enfim, refletir sobre meu fazer docente.

Tendo em vista este movimento de reflexão, consciente do meu inacabamento e buscando aprofundar meus estudos, participei em 2015 do processo seletivo para o ingresso no Mestrado, na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia. Com isso, conjeturando sobre os últimos quatro anos do processo em que estudantes de turmas

---

<sup>15</sup> Trecho da carta escrita a Fernando Sabino em 30/08/1953. In: Cartas perto do coração. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.



dos anos finais, agora egressos, da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, produziram uma Revista Digital com os textos que escreviam durante as aulas de LP, surgiram as questões: qual a compreensão destes sujeitos sobre o ensino de LP? Como vivenciaram esse processo no ensino de LP, considerando este mundo midiático? Como eles compreenderam a produção de uma Revista Digital em que eram as/os próprias/os autoras/es? Será que esta prática influenciou estes sujeitos em suas vidas numa perspectiva de estímulo a práticas educativas? Será que as categorias que carrego na minha bagagem docente dialogaram concretamente com a compreensão de estudantes sobre esse processo vivido?

Ao retomar o lugar de onde falo - trabalhadora da educação pública, professora de LP e pesquisadora – senti a necessidade de refletir sobre o processo vivido com os estudantes na produção da RDB. Afinal, a prática que me constrói educadora também se reflete no sujeito com quem dialogo. Esse sujeito é tão humano que não pode ficar mudo diante de nós. Nada mais importante que registrar o que estes sujeitos compreenderam deste processo vivido, entre os anos de 2012 e 2015, pois a “conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos”. (FREIRE, 1987, p.31).

Portanto, o tema desta pesquisa remeteu à compreensão de estudantes, hoje egressos, da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes sobre o Ensino de LP. Destacando que o objetivo principal foi investigar o que estes sujeitos compreenderam sobre o Ensino de LP vivenciado no processo de construção da RDB, entre os anos de 2012 a 2015. Como objetivos específicos descrevi as categorias como ponto de partida da pesquisa, revisitei o processo ensino-aprendizagem no ensino de LP resultante do processo vivido; registrei a compreensão que as/os estudantes egressos/as tiveram sobre o ensino de LP na construção da Revista e analisei os dados coletados, a partir das categorias *a priori*, desvelando outra levantada pelos sujeitos da pesquisa, como subsídio a uma prática crítico-reflexiva.

Para isso, a estrutura deste trabalho está dividida da seguinte maneira: após estas reflexões introdutórias, justifiquei a pesquisa no segundo capítulo, dialogando com os teóricos sobre as categorias *a priori*, das quais parti para começar o caminho da pesquisa. No terceiro capítulo apresentei a caminhada metodológica e o processo vivido entre 2012 a 2015, ou seja, as escolhas e a construção da RDB no processo ensino-aprendizagem das aulas de LP. Já no capítulo quatro, analisei o processo da coleta desta pesquisa, seus resultados e apontamentos. Por último, no quinto capítulo,

registrei as reflexões em relação à compreensão das verdades provisórias sobre esta investigação.

## 2 Justificando a pesquisa: partida com cúmplices teóricos preferenciais

Após a trajetória pessoal e profissional relatada, este capítulo possibilitou justificar o trabalho e apresentar pressupostos teóricos iniciais, embasados pelas categorias *a priori* – palavras-chave – que iluminaram a pesquisa como ponto de partida: Processo ensino-aprendizagem; Ensino de Língua Portuguesa (LP); Dialogicidade; Revista Digital. É importante detalhar estas categorias por serem nossas – minha e da orientadora – verdades provisórias, partindo de que “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação” (FREIRE, 2002, p.124). Nesse sentido, conscientes de nossos pressupostos teóricos, da nossa visão de mundo e partindo do paradigma filosófico do Materialismo Histórico Dialético – detalhado *a posteriori* – seguiremos nesta abordagem.

Como trabalhadora da educação pública, compreendi que o conhecimento vem da vida e a ela precisa retornar, para cumprir sua função social. Por este motivo apoiei-me na necessidade da busca da compreensão que os sujeitos desta pesquisa tiveram sobre o conhecimento que construímos juntos, durante um processo no ensino de LP que perdurou quatro anos. Era necessário, portanto, investigar como eles/elas compreenderam o ensino de LP no processo vivido e como refletiram sobre as relações vivenciadas durante aquele período de 2012 a 2015. Neste tempo, com a busca de mudança de paradigma na minha docência do ensino de LP, pude refletir sobre a interação com estes/estas estudantes, hoje egressos, e precisei reavaliar minha prática pedagógica.

O processo ensino-aprendizagem vivido que me aproximou de estudantes durante os anos de construção da Revista Digital Brigadeiro (RDB), fizeram-me refletir mais profundamente sobre minha prática pedagógica na docência. Esta aproximação, na minha compreensão, melhorou nossas relações de professora-estudantes e é fundamental que fique também registrado a compreensão por parte destes sujeitos integrantes do processo pedagógico, para melhor entendermos como eles vivenciaram o processo e se realmente a dialogicidade buscada aconteceu de forma ampliada. No meu entendimento, as/os estudantes foram investigadores críticos, em diálogo comigo, investigadora também, por isso concordo que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 68, grifo do autor).

Defini, portanto, o Processo ensino-aprendizagem como uma das categorias *a priori*, fundamentada em Paulo Freire, notável educador que nos apoiou teoricamente durante toda caminhada da pesquisa e que consubstancia sua obra em dois lados da mesma moeda: ensino-aprendizagem. Assim,

[...] ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria. (FREIRE, 2014, p.83).

O autor também reafirma o papel do/da educador/a como relevante para problematizar, instigar – por meio da relação dialógica – o educando-educador ao exercício de pensar criticamente, assim como define o papel das/dos educandas/os, pois

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2002, p. 29).

Portanto, o Processo ensino-aprendizagem vivido no ensino de LP, na minha compreensão, foi permeado por trocas, (re)construções de saberes, apreensões e diálogos, possibilitando uma exigência existencial, um encontro dos humanos – educadora e educandas/os – mediatizados pelo mundo, segundo Paulo Freire. Este encontro vivenciamos no ensino de LP.

Assim, outra categoria fundamental para esta investigação foi a do Ensino de Língua Portuguesa. Afinal minha trajetória vem pautada nesta área e, segundo Bunzen (2011), os objetos de ensino emergem das construções identitárias do próprio professor de língua materna. Como docente de ensino de LP, sempre em processo de construção e inacabamento, acompanho algumas práticas pedagógicas historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas e escolhas curriculares. Nas minhas escolhas de base para o ensino, que busco vivenciar, estão as concepções bakhtinianas de que a língua é interação e se aprende por meio de uso em contextos históricos concretos, como resultado das nossas necessidades

comunicativas para transformação do nosso ambiente social. Além disso, entendo o ensino e a língua como processo, conforme Geraldí (2009, p.49):

Para ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emergjam histórias contadas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. (...) A relação de ensino pauta-se pelo processo interativo entre sujeitos, onde um e outro podem tomar a palavra, constituindo-se como locutor.

Com esta definição também podemos pensar na construção identitária do/da professor/a de língua materna, pois na arena curricular há de fato “verdadeiras lutas” e “polêmicas” do ponto de vista político, econômico, científico e escolar, segundo Bunzen (2011), em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição dessa disciplina. Afinal, “não posso ser professor sem me por diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 2002, p. 108), e isso inclui as escolhas dos nossos objetos de ensino.

A trajetória como professora de Língua Portuguesa (LP) e suas expressões no processo ensino-aprendizagem foram me mostrando o quanto é relevante buscar aprofundar as relações dialógicas com as/os estudantes, porque essas podem ser encontros para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. Quando a educação é dialógica, segundo Freire (1977), o papel do professor/a é importante na medida em que dialoga com os educandos/as, problematizando e provocando suas relações com a realidade, para que possam se sentir verdadeiros sujeitos da transformação. Neste diálogo, o processo pedagógico se dá com os sujeitos do conhecimento e não com “receptores de um conhecimento”, que vão ganhando a “razão” da realidade. Diálogo que necessita da escuta, pois “é escutando que aprendemos a *falar com eles*”. (FREIRE, 2002, p.127, grifo do autor).

Portanto, a Dialogicidade foi outra categoria assumida como ponto de partida, entendida como postura da prática da liberdade e tendo em vista que a heterogeneidade encontrada na sala de aula é extensa, precisa ser refletida como indispensável à prática docente. Por isso, a afirmação de que

[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada,

enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (FREIRE, 2002, p. 96, grifos do autor).

Nessa dialogicidade, o clima de respeito que “nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2002, p. 103). Com isso, neste espaço compreendia que quanto mais solidariedade existisse, mais as possibilidades de aprendizagem se expandiriam. Nas condições de verdadeira aprendizagem, as/os educandas/os foram sujeitos da construção e reconstrução do saber.

Nessa ótica, o autor aponta que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar. Deste modo, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção. As/os estudantes foram construindo, portanto, a Revista, processo no qual tiveram espaços para se perceberem como indivíduos com especificidades e realidades de vida distintas, que precisavam ser levadas em conta no processo ensino-aprendizagem.

A Revista Digital tornou-se, então, uma outra categoria, como um instrumento metodológico, um meio para concretização das atividades linguísticas e para vivenciar o processo com estes sujeitos – principais agentes na produção e no registro dos seus saberes:

Até aqui, os computadores e a internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação. Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias para a realização de tarefas em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e de seus participantes, ou seja, de todos. (KENSKI, 2010, p. 66).

A tecnologia da Revista Digital, portanto, entendida como uma ferramenta midiática, acompanhou o contexto que vivemos hoje, pois muitos destes sujeitos, como afirma Figueiredo (2016), já cresceram totalmente imersos no mundo midiático, em que o celular, o computador, a internet e suas redes sociais fazem parte do cotidiano, a ponto de se tornarem uma das principais formas de comunicação no mundo em que vivem.

Como sujeitos de linguagem, também entendi que a RDB foi uma possibilidade de estimular a interação verbal destes estudantes que participaram do processo, uma forma de comunicar seus saberes e seus pronunciamentos, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). Além

disso, considere que o processo de construção da Revista ofereceu novas perspectivas de experimentar identidades, já que o uso das mídias digitais foi ampliando as práticas socioculturais de muitos dos sujeitos participantes. Conforme Martín-Barbero (2006) hoje o saber é descentralizado, disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados<sup>16</sup>. Por isso, os profissionais da escola são desafiados, com os sistemas comunicativos contemporâneos, “a perceber novas relações entre produção, estética e cidadania”. (SARTORI, 2015, p. 113).

Neste desafio se orientou o objeto desta pesquisa: o ensino de LP compreendido pelas/pelos estudantes-sujeitos – hoje egressos – envolvidos no processo vivido da construção da RDB. Por meio delas/es podemos refletir sobre as questões que permearam o ensino de LP, a ferramenta Revista e o período de ensino-aprendizagem em nossas relações. A investigação também colaborou com as áreas da linha deste mestrado: Educação, Comunicação e Tecnologia, pois o processo ensino-aprendizagem de construção de Revista Digital no ensino de LP com estudantes de anos finais, do ensino fundamental brasileiro, pode servir como subsídios a uma prática democrática de escutar, além do exercício do uso de uma ferramenta muito atual. Escutar, no sentido de Freire (2002, p.135), “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Diante disto, realizei uma busca sistemática, em meados de 2016, nos bancos de dados da Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Portal de Periódico Capes/MEC, com o intuito de legitimar a pertinência dessa pesquisa, além de mapear as produções a respeito do assunto. Encontrei poucos estudos relacionando os descritores – expressos por nossas categorias *a priori* –, a saber: processo ensino-aprendizagem, ensino de língua portuguesa, dialogicidade e revista digital. No primeiro momento usei os descritores de forma individual, tendo como critérios os trabalhos – artigos, dissertações e teses – publicados entre os anos de 2012 a 2016 e sendo das áreas de Ciências Humanas, Sociais e das Letras. Todos os acessos aos trabalhos aqui detalhados aconteceram no dia 18 de janeiro de 2017, para conferência dos *links* ativos. Com isso, obtive o seguinte resultado:

Quadro 1 – número de trabalhos encontrados nos bancos de dados:

<b>Descritores:</b>	<b>Scielo</b>	<b>Portal Periódicos Capes</b>
---------------------	---------------	--------------------------------

<sup>16</sup> A escola, por exemplo, está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados, segundo o autor.

Processo ensino-aprendizagem	245	339
Ensino de Língua Portuguesa	204	36
Dialogicidade	23	62
Revista Digital	141	142

Fonte: produção da autora, 2017.

Destes trabalhos, ressaltei um artigo encontrado no descritor individual da “dialogicidade” – na Scielo – que chamou a atenção e colaborou com o suporte teórico, intitulado: *A práxis docente nos ambientes virtuais de aprendizagem no contexto da dialogicidade* (2015). Neste artigo, a autora Elizangela Tonelli e os autores Carlos Henrique Medeiros de Souza, Fabrício Moraes de Almeida, discutiam a identificação de alguns aspectos da comunicação escrita dentro dos fóruns de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que comprometem a afetividade e a motivação do aluno, tendo em vista que esses fatores foram considerados essenciais para aprendizagem no trabalho elaborado pelos pesquisadores/a (disponível em <https://goo.gl/Y8ZiR7>).

Parti, então, para o cruzamento dos descritores, a fim de encontrar materiais mais específicos para a pesquisa. O estreitamento de trabalhos foi significativo e, com isso, realizei a leitura do título, resumo e palavras-chave, mantendo os critérios acima definidos. No banco da *Scielo* encontrei catorze artigos que relacionavam o “processo ensino-aprendizagem” com o “ensino de LP”. Destes escolhi dois que corroboram mais diretamente com esta investigação:

Quadro 2 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e ensino de língua portuguesa (Scielo)

Título	Autoras/es	Local/publicação	Ano	Disponível em:
Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem	Feitosa, Douglas; Yoshikuni, Adilson; Lucas, Edimilson; Albertin, Alberto	Lisboa Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa Artigo	2014	<a href="https://goo.gl/DjTVnb">https://goo.gl/DjTVnb</a>
Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo	Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth	São José do Rio Preto Alfa: Revista de Linguística Artigo	2012	<a href="https://goo.gl/mrdM2s">https://goo.gl/mrdM2s</a>

Fonte: produção da autora, 2017.



Ainda no mesmo banco de dados, cruzei os descritores “processo ensino-aprendizagem” e “dialogicidade” e encontrei somente um trabalho relacionado à Gestalt-terapia. Entretanto, ao cruzar os descritores “processo ensino-aprendizagem” com “revista digital”, objetivei encontrar algum trabalho que trouxesse a revista como ferramenta no processo. Porém, não foi o que aconteceu. Dos onze materiais encontrados, todos estavam disponíveis *em revistas digitais* e apenas dois indicaram algumas possibilidades de união entre processo de aprendizagem com tecnologias da informação, ou seja, não tendo exclusivamente a produção de uma revista digital como ferramenta pedagógica:

Quadro 3 – descritores cruzados: processo ensino-aprendizagem e revista digital (SciELO)

Título	Autoras/es	Local/publicação	ano	Disponível em:
Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales*	Hermosa Delvasto, Paola Marcela	Bogotá/ Revista Científica General José María Córdova Artigo	2015	<a href="https://goo.gl/Po18cZ">https://goo.gl/Po18cZ</a>
(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público	Saito, Fabiano Santos; Ribeiro, Patrícia Nora de Souza	Belo Horizonte/ Revista Brasileira de Linguística Aplicada Artigo	2013	<a href="https://goo.gl/G0zCg9">https://goo.gl/G0zCg9</a>

Fonte: produção da autora, 2017.

Já no banco de dados do Portal Periódicos Capes/MEC observei uma quantidade maior de trabalhos no cruzamento dos mesmos descritores. Usei a idêntica metodologia de busca e encontrei para os descritores “processo ensino-aprendizagem” com “ensino de língua portuguesa” vinte e dois trabalhos, entre artigos, livros e teses. Optei por seis deles, baseada nas interfaces possíveis com o tema de pesquisa. A seguir:

Quadro 4 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e ensino de língua portuguesa (Portal Capes)

Título	Autoras/es	Publicação	Ano	Disponível em:
Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC	Caiado, Roberta Varginha Ramos ; Morais,	ETD: Educação Temática Digital	2013	<a href="https://goo.gl/srUv7D">https://goo.gl/srUv7D</a>

	Artur Gomes			
Caminhos e descaminhos dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa	Aguiar, Denise Brasil Alvarenga	Soletras artigo	2013	<a href="https://goo.gl/9kSDnO">https://goo.gl/9kSDnO</a>
Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar	Cristiane Porto ; Edméa Oliveira Dos Santos	EduEPB livro	2014	<a href="http://books.scielo.org/id/c3h5g">http://books.scielo.org/id/c3h5g</a>
O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental	Parellada, Ibelmar Lluesma; Rufini, Sueli Edi	Psicologia: Reflexão & Critica artigo	2013	<a href="https://goo.gl/YvUHU2">https://goo.gl/YvUHU2</a>
Avaliar e aprender com textos produzidos pelos alunos	Vânia Kelen Belão; Ana Maria Da Costa Santos Menin	Nuances : Estudos sobre Educação artigo	2012	<a href="https://goo.gl/h7fdBV">https://goo.gl/h7fdBV</a>
“É para dizer o quê?": contributo transversal do ensino-aprendizagem do português: perspectivas de sucesso	Carvalho, Olga Maria Teixeira	Porto : [Edição do Autor] Tese	2013	<a href="https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72488">https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72488</a>

Fonte: produção da autora, 2017.

Na continuação da busca, cruzei os descritores “processo ensino-aprendizagem” com “dialogicidade” novamente. Dos quatro trabalhos encontrados, me apoiei em dois artigos que, apesar de não contemplarem diretamente a pesquisa, a transversalizam:

Quadro 5 – cruzando os descritores processo ensino-aprendizagem e dialogicidade (Portal Capes)

Titulo	Autoras/es	Publicação	Ano	Disponível em:
Diálogos entre professores em/sobre formação continuada virtual: sentidos inacabados e provisórios no Facebook	Maria Cristina Lima Paniago,	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM) artigo	2014	<a href="https://goo.gl/8WFFjt">https://goo.gl/8WFFjt</a>
A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo	<u>Brait</u> , <u>Beth</u> ; <u>Cruz Pistori</u> , <u>Maria Helena</u>	Alfa: Revista de Linguística artigo	2012	<a href="https://goo.gl/ZhZLx3">https://goo.gl/ZhZLx3</a>

Fonte: produção da autora, 2017.

Por último, dos nove trabalhos encontrados com os descritores “processo ensino-aprendizagem” e “revista digital”, somente um foi compatível com nosso interesse e ainda está repetido com o descritor do “ensino de LP”, intitulado: *O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental*. Neste artigo as autoras tratam da geração atual de alunos do ensino fundamental, que nasceu na era da informática e que muitos deles já dominam a sua linguagem e se relacionam bem com a tecnologia. Contudo, analisam o desempenho deles em conteúdos de matemática.

Por todo o exposto, reafirmo a justificativa da importância da pesquisa e reitero a necessidade apontada no diálogo introdutório de avançar nas discussões e refletir sobre o ensino de LP com um processo ensino-aprendizagem de uma ferramenta midiática. Bem como apontei nesta busca sistemática evidenciar que esta investigação sugeriu uma nova contribuição à temática com o agrupamento das categorias *a priori*, sobre as quais dialogarei mais amplamente, a partir dos cúmplices teóricos preferenciais.

## **2.1 “Ensinar é uma especificidade humana”**

A ousadia de utilizar nesta dissertação um título pertencente à obra *Pedagogia da Autonomia* dá-se por todas as emoções sentidas durante a leitura em Paulo Freire. Como principal cúmplice teórico (que conheci somente durante o mestrado), confesso que derramei muitas lágrimas enquanto banhava-me de tanta “boniteza”, generosidade e esperanças, vindas deste educador. Toda essa sensibilidade fazia-me repensar na afirmação: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p.106). E o que é a ‘gente’ nesta sociedade, trabalhando na educação, senão querendo colaborar para um ensino mais humanizado na direção da justiça social?

Ancorada sempre na máxima de que ensinar é uma especificidade humana, busquei em Paulo Freire meu rumo: ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ora, “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 119). Foram algumas dessas nossas marcas de sujeitos educadora-educandos que me

debruçei na pesquisa. Para isso, usei ferramentas fundamentais: as categorias *a priori* relacionadas anteriormente. Assim, buscando autores que subsidiem suas definições, volto a abordá-las.

Como sujeitos transformadores nos tornamos aptos/as para intervir no mundo, para isso retomei a categoria Processo ensino-aprendizagem, já definida por Paulo Freire (2014) como momentos do processo maior de conhecer, que envolve acertos e erros, como também satisfação. Entendendo, portanto, que se ensinar é uma especificidade humana, a aprendizagem está diretamente relacionada ao processo de conhecer – latente indicador desta categoria –, pois nas relações entre seres humanos não podemos conhecer pelo outro, mas desafiá-lo para que se perceba sujeito capaz de saber. Não pode haver uma dicotomia entre o ensino e a aprendizagem, por isso entendemos como uma unidade o processo ensino-aprendizagem. Processo baseado na relação entre o que o docente faz e a efetiva aprendizagem do/a estudante que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar define-se pela aprendizagem do aluno e não somente pela intenção do docente ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula, pois

[...] o trabalho com ensino é, basicamente, constituído por uma interação entre professor e seus alunos. Essa interação não é algo sem definição ou impossível de ser vista ou tornar-se visível. A mudança na alteração da interação dos alunos com seus respectivos meios como resultado do trabalho de um professor, é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino. Mais concretamente, o ensino precisa ser planejado a partir da especificação do que é necessário produzir e com o que é preciso lidar (realidade com a qual o aluno tomará contato) para poder produzir esses “resultados de interesse” (KUBO & BOTOMÉ, 2001, p.14).

Essa interação, então, está presente na abordagem freireana quando se entende que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar. Nas condições de verdadeira aprendizagem, compreende-se educandas e educandos como sujeitos da construção e reconstrução do saber, porque ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhecem a importância dos ‘conhecimentos de experiências feitos’ com que chegam à escola. (FREIRE, 2002, p.71).

A importância de reconhecer estes conhecimentos acaba por diminuir a distância que nos separa das condições de vida destes sujeitos, à medida que

colaboramos com que aprendam, não importa que saber, “com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização” (FREIRE, 2002, p.156). Para isso, a educadora e o educador precisam transparecer sua capacidade de intervir no mundo, como seres históricos, assim como nosso conhecimento de mundo tem historicidade. É fundamental apreciar o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem, na busca de uma educação mais humanizada, os indicadores *encontro dos humanos* no diálogo mediatizados pelo mundo e os *sujeitos de construção e reconstrução* estão fortemente contemplados na categoria Processo ensino-aprendizagem. Afinal, ensinamos porque indagamos e buscamos o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora da/o educanda/o. Nesse sentido, pode-se possibilitar um referencial a docentes para auxiliá-los a escolher, entre muitas condutas ou procedimentos, maneiras de ensino para gerar os resultados de interesse: as aprendizagens relevantes para a vida de discentes em sua inserção na sociedade.

Nesse caminho, meu referencial é a categoria Ensino de Língua Portuguesa (LP), reiterando aqui minha trajetória como educadora e pesquisadora deste objeto e entendendo o ensino e a língua como processo, não como produto. Para isso, o apoio dos documentos relacionados ao Ensino de LP, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), fizeram-me compreender as práticas pedagógicas que apontam a escola como uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objeto de contemplação e apreciação. Nesta análise documental, encontrei esta categoria com base nos PCN (1998), da qual espera-se:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32).

Para entender as questões do ensino de LP voltadas para o exercício da cidadania, como estabelecidas nos PCN (1998), fiz um sucinto histórico do ensino de

língua materna. Até porque, no mestrado realizado em 24 meses, o tempo encurtou as possibilidades de aprofundamento nesta questão. Partirei, então, da década de 1970, durante a ditadura civil militar no Brasil, quando o governo autorizou a instalação de faculdades particulares, sem planejamento ou fiscalização e, ao mesmo tempo, sem preocupar-se com a qualificação docente. Paralelamente, segundo Clare (2003), expandiu a rede de ensino público para receber a massa de analfabetos que iriam prestar serviço ao modelo industrial que estava sendo criado. A isso se considerou “democratização do ensino”. Os conteúdos curriculares, de valor imediatista, passaram a ter características instrumentais:

Nesse clima, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que estabelece a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A partir de então, a disciplina Língua Portuguesa torna-se Comunicação e Expressão no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª a 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, no 2º segmento (5ª a 8ª série), só se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau. (CLARE, 2003, p. 14)

Com isso, visando à comunicação, segundo a autora, provavelmente esqueceram de que é objetivo do professor de português trabalhar também a língua escrita (especialmente, a padrão, desconhecida, em geral, dos alunos), para ampliar os recursos de expressão de estudantes. Foi um tempo caótico para o ensino de LP.

No final do período ditatorial, com as denúncias de “crise na educação” surgidas naquela época, a construção da educação democrática para uma sociedade em processo de redemocratização foi se ampliando nas reformas governamentais para superar as chamadas “crise da leitura” e a “crise da alfabetização”, segundo Mortatti (2014). Assim como, também aumentaram os números de estudos e pesquisas sobre os problemas da educação, propondo novos modos de pensar e agir, coerentes com questionamentos vigentes daquela época:

Os textos de divulgação, pesquisas sobre o ensino e a criação de propostas curriculares estaduais, entre os anos 70 e 80, mostram que coube aos pesquisadores universitários propor uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. Esses textos-documentos – como os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo* (1975) ou a coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1984) – fazem parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua materna. (BUNZEN, 2011, p. 902, grifos do autor)

Essa reformulação do ensino apareceu no Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, estabelecendo “Diretrizes que promovem o aperfeiçoamento do

ensino/aprendizagem da língua portuguesa, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua; e recuperou a denominação Português e não mais Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa” (ibid, p.904). Inclusive, pareceu apontar para uma flexibilidade das atividades didáticas de professores e professoras, possibilitando a autonomia nas escolhas e organização dos objetos de ensino conforme seus projetos didáticos de aula.

As políticas públicas dos anos de 1990 colaboraram para mudanças consistentes na educação. As ações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)<sup>17</sup> tratavam de questões democráticas, entretanto, foram sustentadas por parcerias entre setor privado e governo, que guardavam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais<sup>18</sup>. Nesta mesma década, segundo Shiroma (2004), a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram o sistema educacional brasileiro, apoiadas em justificativas elaboradas por técnicos de organizações multilaterais e de intelectuais influentes no país.

Voltando aos PCN, publicados em 1998 e que dialogavam com a LDB em relação ao ensino de LP, a aposta foi em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais para o exercício da cidadania. Os parâmetros tiveram a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enfocando no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino, conforme Bunzen (2011). Assim, tornava-se necessário contemplar, “nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23).

Entre alguns objetivos propostos neste documento estavam a possibilidade dos sujeitos se apropriarem dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Além de que o

---

<sup>17</sup> O presidente brasileiro da época, Fernando Henrique Cardoso, sancionou o que veio a se tornar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da atualidade. A modificação na lei de 1961, foi feita pelo relator e antropólogo Darcy Ribeiro em 1996.

<sup>18</sup> A ideia de organismo multilateral está inserida dentro do contexto das relações internacionais entre os países do mundo, sendo o Banco Mundial um exemplo. O propósito deste tipo de organismo é alcançar acordos globais em relação a determinados temas. E por mais que não aprofundemos esta discussão, ela está fortemente relacionada ao desmonte da educação pública que vem acontecendo desde àquela época até os dias de hoje (2017).

ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 1998).

Os PCN para o ensino fundamental, portanto, estabelecendo o texto como a unidade de ensino da Língua Portuguesa, conceituam a língua como uma atividade sociointeracional e histórica e dão ênfase ao domínio das práticas sociais de língua falada e de língua escrita, ao qual se subordina o estudo gramatical.(...) Enfim, os PCN se orientam para um currículo de Língua Portuguesa que enfoque práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos e aposta no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino. Por isso, os conteúdos de língua portuguesa são articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita; e a reflexão sobre a língua e a linguagem. (PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO, 2013, p.233).

Sob estes aspectos dos eixos, a concepção do ensino se modificou conforme o momento histórico definido pelas condições sociais, políticas e econômicas que aconteceram durante as últimas décadas. Nesse caminho, em relação ao percurso da disciplina português, usamos as questões de Magda Soares (2002) sobre os “fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se ensina a língua?” Assim como os “fatores internos: que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua?”

O debate sobre formação não está no meu objetivo, entretanto precisamos pensar na relação ensino-aprendizagem das professoras e professores formados em Letras:

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si. (BRASIL, 1998, p. 66)

Assim, a relação com a linguagem e a leitura influencia o ensino-aprendizagem com jovens estudantes. A discussão sobre a leitura precisa recorrer a alguns questionamentos próprios das/dos docentes. A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC/1998), além de trazer os eixos fala-escuta/leitura-escritura como conteúdos de



LP, ainda interroga qual o lugar da leitura, admitindo, em seguida, que tanto a escritura como a leitura são produções dependentes de certas relações com o texto – “centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor” (SANTA CATARINA, 1998). A outra questão que dialoga neste contexto, encontramos em Barbosa, Annibal e Boldarine (2010):

de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam e usufruem da produção material e cultural da sociedade em que vivem? (p.49)

Entendo que o ensino de LP pode conectar a produção material que circula na sociedade à construção da língua de estudantes na escola, pois a compreensão de mundo se dá por meio da leitura da linguagem. Essa leitura, não só de textos, acontece desde o nascimento e sucede durante nossa permanência nesse mundo. Estamos imersos na linguagem e a partir desta concepção, as propostas de alguns documentos citados, como os PCN (1998) e a PCSC (1998), promoveram a relação entre a prática social e a linguagem que os/as estudantes – seres históricos e sociais – compreendem a sociedade.

Neste viés, o ensino de LP foi ampliando as possibilidades de inserir os sujeitos no efetivo mundo da escrita e de participação cidadã, atentando para as muitas variáveis existentes neste processo. Desta forma, os indicadores desta categoria foram entendidos aqui como a *interação* num movimento coletivo da aceitação de vozes, a *ação-reflexão-ação* como uso efetivo da linguagem socialmente construída nas múltiplas práticas discursivas e a *prática social*, que implicou a possibilidade de um fazer reflexivo considerando a condição afetiva, cognitiva e social da/do adolescente.

Reitero que ensinar é uma especificidade humana, para isso educadores/as devem indagar-se como podem “tornar importante e única cada atividade, cada tarefa, cada proposta, em função de uma transformação da sociedade na direção da justiça social” (BARBOSA, ANNIBAL E BOLDARINE, 2010, p.51).

Ao falar em transformação da sociedade na direção da justiça social, volto ao cúmplice teórico Paulo Freire com a categoria Dialogicidade. Esta categoria foi um dos pontos de partida, por entender que a educação é um processo de intervenção e necessita ser permeado de compreensão, aceitação, acolhimento e respeito. Assim, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em

que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2002, p.105).

O espaço pedagógico, neste caso, foi a escola, que será detalhada mais adiante. Lá onde as relações interpessoais aconteciam o tempo todo e o processo ensino-aprendizagem também, no seu amplo sentido. Um espaço onde podemos assumir a coerência como posicionamento democrático e defender uma prática docente que desafie a/o estudante a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que está inserido, levando em consideração as condições em que vem existindo.

Na minha visão de mundo, reconhecer os conhecimentos dos sujeitos da escola viabilizou a compreensão de que o significado dos fenômenos é encontrado nas construções sociais que os humanos realizam. Isto é, os seres sociais ao conhecer, produzem a realidade e não a reproduzem. Deste modo, por meio da busca de dialogicidade, a construção da Revista Digital procurou contribuir na transformação destes sujeitos em relação à exploração de culturas, realidade, investigação e debates.

Além do respeito, outro indicador da categoria Dialogicidade foi a relação com o outro. Portanto, a relação dialógica foi facilitada pela aceitação das diferenças e pela alteridade. Essa relação também aconteceu na sala informatizada, com os saberes e dificuldades de cada sujeito no confronto de novos desafios que as inovações tecnológicas nos oferecem hoje para a liberdade de criar, já que

[...] uma educação que a liberdade de criar seja viável necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico. (FREIRE, 2000, p.100)

O processo vivenciado na construção da RDB foi um desafio para liberdade de criar. Para Kenski (2010) ampliar o sentido de educar e reinventar a função da escola com diversas formas de interação e comunicação via redes pode ser possível, principalmente se pensarmos em projetos que busquem a cooperação entre educadores/as e educandos/as.

Não há o que “temer” com estes projetos. A busca pela cooperação por meio de uma ferramenta midiática consistiu em repensar a educação em face a uma grande mudança de época, como a atual que estamos passando, em que nem todos/todas

educadores e educadoras usam as TICs como ferramenta para debater a transformação social. Ora, elas estão sendo usadas pelos/pelas estudantes, então podemos refletir sobre usá-las nesta direção, já que são

[...] importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos. (BEVORT; BELLONI, 2009, p. 1083-1084, grifos do autor).

A Revista, portanto, como uma ferramenta midiática, um suporte que buscou viabilizar a interação e materializar a produção de conhecimento coletiva e aprendizagens, a fim de oportunizar ações de linguagem na direção da justiça social. Enfim, estes foram os pontos de partida, agora, os caminhos metodológicos escolhidos e discutidos serão apresentados no próximo capítulo.



### 3 Caminhada metodológica: “*ver que o esforço vale a pena*”

Os caminhos metodológicos percorridos neste trabalho foram escolhas entendidas como coerentes em relação às posições teóricas de pesquisadora e minha visão de mundo, conforme apontadas no capítulo anterior. O termo usado entre aspas, no título, fez referência a Gavliniski (2017), entrevistado nesta pesquisa e que diz respeito ao processo de construção da Revista Digital Brigadeiro (RDB). Neste caso específico, compreender que a caminhada metodológica valeu a pena significou considerar “a Ciência como instrumento de produção de conhecimento que vem da vida e deve voltar para a vida” (YARED, 2016, p. 189). Para a autora, a ciência não somente é produzida pelos seres humanos, mas esse conhecimento deve voltar para os humanos em um processo de democratização do acesso ao conhecimento científico.

Portanto, o entendimento de produção de conhecimento científico neste mestrado apontou para o paradigma do Materialismo Histórico Dialético, pois levamos em consideração o ser social, em permanente movimento de busca, que é determinado pelas condições de suas relações e formas de sobrevivência, definindo suas visões de mundo e ideologias. O termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014). Já que as relações sociais são relações históricas, logo, o conjunto do processo de conhecimento científico-social é impregnado de contextos que se construíram por valores, opções e visões sociais de mundo.

Para Yared (2016) a postura de rever posições, conceitos, critérios de cientificidade, podem contribuir para o esclarecimento paradigmático que nos orienta. Esse processo reflexivo inicial contribuiu para perceber que minha definição paradigmática foi sendo forjada nos embates da vida, na minha militância política como trabalhadora da educação e, mesmo que no senso comum, forjei-me produzindo a vida na materialidade. Assim, encontro-me nas palavras do poeta Mario Quintana: *Já trazes, ao nascer, a tua filosofia. As razões? Essas vêm posteriormente, tal como*

*escolhes, na chapelaria, a forma que mais te assente*<sup>19</sup>... Hoje, entendo que o Materialismo Histórico Dialético me “assenta” melhor por ser uma filosofia mais próxima da minha prática pedagógica como professora-pesquisadora e que aponta para observação e compreensão do mundo, para análise e explicação da realidade bem como das relações humanas como produtos e produtoras nas transformações sociais (YARED, 2016).

Caminhando com Triviños (1987, p. 51) temos que

[...] o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e a prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. (...) O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou.

Nessa perspectiva, há a busca de assimilar essa filosofia como uma atividade humana potente, no intuito de superar o atual estado de coisas e projetar “outra sociedade como devir histórico” (PICCOLO, 2012, p. 19). A contribuição revolucionária do marxismo foi que a verdade da consciência social está no ser social, pois o significado profundo dos fenômenos é encontrado nas construções sociais que seres humanos realizam (KOSIK, 1976).

Este paradigma baseia-se numa análise dialética de mundo que contribui na interpretação da realidade por meio da contradição dos seres humanos e suas práticas. Com isso, o **método dialético** de Karl Marx foi utilizado nesta pesquisa para análise do processo de relações entre sujeitos, que está vinculado a uma concepção de realidade e tem como um eixo importante a categoria da contradição. Neste sentido,

[...] a contradição é uma interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não-fundamentais, principais e acessórias), determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento. (TRIVIÑOS, 1987, p. 54)

Assim, a contradição é a fonte da transformação dos fenômenos. A importância da compreensão de determinados fenômenos humanos, neste caso da compreensão dos sujeitos envolvidos no processo pesquisado sobre o ensino de LP, possibilitou o enfoque crítico-dialético com este método. Segundo Teixeira (2014), a ação como

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://poetamarioquintana.blogspot.com.br>. Acesso em 25 out. 2016.

categoria epistemológica fundamental para a explicação científica exige a utilização de métodos, processos e técnicas especiais para análise, compreensão e intervenção na realidade.

Ainda em Triviños (1987) entendemos que os conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo. Para isso, ao vivenciar o método dialético, buscamos compreender a realidade, “potencializando os aspectos que expõem as contradições dos fatos observados e aqueles ligados à atividade criadora de um agente, o ser humano, em suas relações sociais com o outro, no mundo, em permanente transformação” (PACHECO, 2014, p. 28).

Por este viés, pesquisar na “perspectiva do método dialético é voltar ao ponto de partida, é retornar ao passado a contrapelo para refletir sobre os fenômenos e suas partes” (YARED, 2016, p. 194). Neste entendimento, buscando a transformação social neste movimento e examinando o mundo como um processo constante de mudanças, temos que “a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade” (KOSIK, 1976, p.37). Sendo assim, a dialética é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos “partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. (id, p.39)

Tendo em vista os conceitos que integram o materialismo histórico dialético: modos de produção, força e relações de produção, história da sociedade, entre outros, senti-me instrumentalizada para realizar essa investigação na linha da dialética. Entendendo que, se há pesquisa há busca de verdade, entretanto a dialética não revela a “verdade” como inerente ao ser, mas como uma construção social. Nessa busca, que valeu a pena, passamos por algumas etapas discutidas a seguir.

### **3.1 Etapas da caminhada**

A caminhada percorrida neste trabalho foi deveras dolorosa devido aos fenômenos encontrados – relatados durante esta seção – como pesquisadora iniciante. Como apontado anteriormente, a produção de conhecimento vem da vida e precisa voltar para ela, numa busca incansável pela igualdade social. Nessa caminhada investigativa, com o apoio da orientadora, segui um procedimento geral descrito em três etapas, como apontado por Triviños (1987): a primeira etapa

configurou a *contemplação viva* do fenômeno, na qual identificaram-se as principais características do objeto. Como o objeto desta pesquisa refere-se ao ensino de Língua Portuguesa (LP) e como pesquisadora também fui professora de LP, nossa contemplação do fenômeno partiu do resultado da experiência compassiva – conforme relatada no diálogo introdutório –, da vivência empírica para a produção de conhecimento.

A segunda etapa consistiu na *análise do fenômeno*, na qual adentramos na dimensão abstrata dele e estabelecemos as suas relações sócio-históricas. Assim como elaboramos raciocínios e conceitos sobre o objeto, delimitando os sujeitos e instrumentos da pesquisa, levando em conta uma relação considerada dialógica entre seres de linguagem (professora-estudantes). Já na terceira etapa, denominada *realidade concreta do fenômeno*, buscamos as descrições, análises, sínteses e verificação dos objetivos – apresentadas no capítulo 4 – como momentos de investigação para estabelecer a realidade concreta do fenômeno.

Por meio das possíveis estratégias existentes para um estudo de cunho qualitativo<sup>20</sup> e dialético, portanto, ocorreu a escolha da metodologia **estudo de caso**, definido também por Triviños (1987) como uma categoria de pesquisa na qual o objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente, ressaltando que:

O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do noviço, como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas pelo valor de seu trabalho. Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias. (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Assim o estudo de caso, como uma estratégia de pesquisa abrangente, permitiu uma investigação para se preservar as características significativas do processo ocorrido. Entendemos aqui nosso estudo de caso sobre a compreensão dos sujeitos desta pesquisa em relação ao ensino de LP vivenciado no processo de construção da RDB entre os anos de 2012 a 2015.

---

<sup>20</sup> Neste estudo, como pesquisadora, estou preocupada com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto da pesquisa. Busquei explicar as relações, mudanças e consequências do fenômeno para a vida humana.



As exigências que um estudo de caso faz em relação ao ego e às emoções de uma pessoa são maiores do que qualquer outra estratégia de pesquisa, segundo Yin (2001), porque os procedimentos de coleta de dados não são procedimentos que seguem uma rotina. Dentre estas emoções destaco a relevância de uma escuta atenta da compreensão das/os estudantes egressos. Para não romper com uma pesquisa fidedigna ao que nos propomos fazer, assumi o compromisso, como pesquisadora, de investigar a compreensão destes sujeitos no processo vivido. Para Yared (2016, p. 198) “este é um papel desafiante, porém, necessário que o pesquisador assume, visto que não é um mero observador, pois participamos e observamos.” Neste caso, também participei dos momentos de interação durante o processo pedagógico como professora e, neste trabalho, como professora-pesquisadora compreendi que

[...]o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm a oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p.28)

Portanto, para esta ressignificação, nossas ferramentas técnicas de pesquisa foram os caminhos da Análise de Conteúdo postulado por Bardin (1988). Segundo a autora, este processo trabalha a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por sujeitos identificáveis. Os trabalhos do GRUPO EDUSEX vêm adotando em suas pesquisas, como por exemplo, em Pacheco (2014) e Yared (2016), as três fases importantes da Análise de Conteúdo que são: a *pré-análise*, a *descrição analítica* e a *interpretação referencial*, também conceituadas por Triviños (1987).

Baseadas em Bardin (1988) entendemos, enquanto grupo de pesquisa, que a etapa de coleta de dados é integrante da *pré-análise*, que compreendeu todo o processo de coleta e organização do material. No caso deste trabalho a coleta de dados referiu-se à análise documental do material sobre o processo ensino-aprendizagem da RDB, à aplicação de questionários e à realização das entrevistas com os sujeitos egressos, descrita a seguir.

A segunda fase, denominada *descrição analítica*, foi a fase da exploração do material coletado. Apesar de “longa e fastidiosa” (BARDIN, 1988, p. 101) nesta etapa administrou-se sistematicamente os caminhos percorridos, para que os dados fossem estudados detalhadamente num movimento dialético das suas partes com o todo. Já a terceira fase de *interpretação referencial*, consistiu em um momento doloroso de

reflexões, ressignificações e tratamento dos resultados obtidos, a fim de desvelar a “boniteza” da pesquisa. Estas etapas também abordaremos adiante.

Entretanto, antes de discutir essas fases da Análise de conteúdo, contextualizo a EBM Brigadeiro Eduardo Gomes como *locus* onde – começou a vida dessa pesquisa e para lá precisa voltar – construímos o projeto da Revista Digital Brigadeiro (RDB) entre os anos de 2012 a 2015. A escola localiza-se no bairro Campeche, na parte sul de Florianópolis. Foi fundada em 1945 e tem esse nome porque está instalada no terreno doado pela base Aérea, homenageando o Brigadeiro citado, segundo Projeto Político Pedagógico<sup>21</sup> (PPP) de 2015. Conforme o mesmo documento, as alunas e alunos da instituição são majoritariamente nascidos na capital de Santa Catarina, entretanto, cerca de um terço da “clientela” (sic) são provenientes de outros Estados, sobretudo Paraná e Rio Grande do Sul, além de outras regiões do país, como Norte e Centro-oeste.

O PPP desta escola ainda definiu alguns princípios gerais com base na função social, priorizando a igualdade de condições para o acesso e permanência na unidade educativa; a liberdade e o direito de aprender, ensinar e divulgar o saber e as artes; a cooperação e respeito pela integridade dos seres humanos que convivem na escola, sendo eles adultos e crianças e, também, trabalhar pela qualidade do ensino público, universal e gratuito. É neste sentido que o projeto se fundamentou na pesquisa escolar como elemento de unidade metodológica. Para tanto, considera que a proposta de pesquisa escolar siga os seguintes princípios:

- ser executada com os alunos sob supervisão do professor;
- que fossem trabalhadas habilidades e competências necessárias à pesquisa ao longo do processo investigativo, tais como resumos, sinopses, fichamentos, extração de palavras-chave, etc;
- que haja autoria na escrituração do produto final;
- que os pesquisadores sejam motivados para a problemática de pesquisa. (PPP, 2015, p.21)

Aprofundando a ideia de investigação no ensino de LP e a preocupação de entender e motivar estudantes, para que expusessem suas identidades de onde existiam, o projeto da Revista Digital nasceu, em 2012 conforme comentado no diálogo introdutório. Portanto, após a apresentação de onde acontecia a produção desse conhecimento, passo à primeira fase da Análise de Conteúdo, mapeando na

---

<sup>21</sup> O PPP que tive acesso foi o de 2015, o qual descrevia na apresentação: “Esta versão do Projeto Político Pedagógico incorporou as anteriores (desde 1999), disponibilizadas na Biblioteca Escolar, atualizando-se os dados a cada ano e sistematizando-se procedimentos político-pedagógicos”.

pré-análise o processo ensino-aprendizagem em que abordei a criação e construção do projeto vivido da RDB entre os anos de 2012 e 2015.

### 3.2 Revista(ndo): o processo vivido

*Ensinar exige respeito  
aos saberes dos educandos.*  
Paulo Freire (1996)

Neste trocadilho do substantivo Revista com o verbo transitivo direto *revistar* – que significa examinar detidamente – no gerúndio, percebemos nesta brincadeira as possibilidades da língua, com o intuito de observar mais o processo vivido na construção da Revista Digital Brigadeiro (RDB), conforme a sinalização dada no diálogo introdutório. Aqui retorno a escrever na primeira pessoa do singular, compreendendo que a relação entre professora e estudantes foi uma construção, a qual foi delineando-se dialógica durante o caminho edificado com o objeto desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa (LP) e necessitou ser examinada aqui. Como já contextualizei o *locus*, ou seja, o espaço pedagógico onde o projeto aconteceu, a seguir “revisto” como foi a vivência deste processo e quem foram os sujeitos participantes, identificando alguns aspectos que suponho relevantes nesta pesquisa.

A ideia foi construir uma ferramenta digital, a qual as/os estudantes denominaram Revista Digital Brigadeiro (**RDB**), e que fosse um suporte para socializar os gêneros discursivos produzidos na sala de aula, durante a disciplina de LP, tendo a língua como função social para pronunciar ao mundo o que queriam escrever. Uma referência para produção da nossa ferramenta foi baseada na Revista *Its Teen*<sup>22</sup>, um material voltado para o público juvenil, que chegou à biblioteca da escola durante os anos de 2012 a 2015 e foi muito manuseada pelos/as estudantes. Conforme o quadro abaixo, apresento o número de participantes do processo de construção da RDB:

Quadro 6 – Dados sobre as revistas e seus participantes

<b>RDB</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº participantes</b>	<b>Turma</b>
1ª edição	2012	24	83
2ª edição	2013	21	74
3ª edição	2014	22	84

<sup>22</sup> Publicação da Editora Mais SC, do Grupo RIC, que chegava às bibliotecas das escolas municipais.

4ª edição	2015	40	93 e 94
-----------	------	----	---------

Fonte: produção da autora, 2017.

Reitero que o processo vivido não foi simples. As primeiras discussões sobre temas e gêneros discursivos ainda eram permeadas do meu fazer *para* elas e eles, jovens estudantes dos anos finais, principalmente em 2012. Entretanto, fui aprendendo a ouvi-los mais, buscando assumi-los como seres históricos, transformadores e com muitas vontades. No processo de discussões fui compreendendo que o respeito à autonomia é um imperativo ético e não um favor. Além disso, indicar uma proposta diferenciada para uma turma de anos finais do ensino fundamental apresentou-se como problema para parte da comunidade escolar, por sair de uma “zona confortável”, do que é “tradicional” – quadro e giz – no ensino de LP. Percebi que houve uma resistência inicial, tanto de alguns estudantes, como de alguns membros da equipe pedagógica. Mas, depois, compreendi que havia nesta resistência subjacente uma preocupação cuidadosa para que os/as estudantes dos anos finais tivessem condições de realizar exames de seleção, fundamentados na gramática, a fim de ingressar no ensino médio.

Isto me levou a refletir sobre a concepção que se tem da língua e, portanto, do seu ensino. Por mais que mudanças tenham ocorrido no ensino de LP conforme os contextos históricos, muitas concepções ficaram arraigadas a exames de seleção competitivos que, algumas vezes, dificultam o efetivo engajamento de sujeitos no mundo da escrita com consciência cidadã e prezando a igualdade social. Minha concepção de ensino busca ir além destes exames, como já debatido por meio dos PCN e do próprio PPP da escola. E por buscar respeitar a linguagem dos sujeitos do *locus* da pesquisa, propus às/aos estudantes construir suas relações com autonomia para produzir os textos à RDB.

Assim, estudantes do oitavo ano, vespertino, de 2012 se uniram por afinidades e fizeram duplas a fim de construir a RDB. Outros preferiram a produção individual e alguns não terminaram suas atividades. No processo de discussão de temas em sala de aula, à pesquisa e escrita na sala informatizada, tínhamos aberturas para dizer o que queríamos e observar muitos gestos que também representavam experiências marcantes. Gestos que marcaram minha memória, na época, foi o envolvimento da turma com um aluno com paralisia cerebral, muito querido por todos e todas da escola. Paulo Freire (2002) afirma que, às vezes, “mal se imagina o que pode passar a

representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”, mas o contrário também é verdadeiro.

Com 24 estudantes participantes, a primeira edição da Revista ficou pronta, depois de muitas idas à sala informatizada. Foram muitas dúvidas, dificuldades para escrever e reescrever os gêneros; cansaço para atender a todas as duplas que me chamavam ao mesmo tempo durante a construção dos textos; muita internet fora do ar e de alguns equívocos que deixei passar – como não colocar na primeira RDB a fonte das imagens obtidas por meio da internet. Mas o resultado foi satisfatório, no meu ponto de vista. Tínhamos concluído um projeto com uma interação verbal que transformou a sala de aula em um lugar de produção de conhecimento, em trocas de experiências entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ilustração 1: Capa da primeira edição da RDB (2012)



Fonte: <http://www.youblisher.com/p/505094-Revista-Brigadeiro/>

Para revistar o processo foi necessário refletir sobre os empecilhos encontrados no caminho da construção desta ferramenta digital. O fato de que em pleno século XXI muitos segmentos da sociedade enfrentam a barreira digital – diferenças de acesso às tecnologias e mídias digitais, vinculadas a problemas sociais e econômicos –, fizeram-me compreender que os equipamentos disponíveis na escola para as/os estudantes poderiam aumentar suas formas de comunicação por meio das tecnologias. Para Orozco-Gomez (2011), nunca como agora o aparato tecnológico, sempre presente ao longo da história, havia desafiado tanto os diversos campos disciplinares e condicionado tão profundamente o acontecer cotidiano das sociedades. Mas, segundo o autor, a promessa dos benefícios que as novas

tecnologias oferecem “continua sendo só uma promessa para a maioria das sociedades contemporâneas” (id, p.160).

A RDB, portanto, poderia ser um benefício no ensino de LP, diante desta sociedade em que vivemos. Alguns estudantes, por exemplo, questionavam o porquê de aprender português se era a língua que falavam. Relembrei, então, Bakhtin (1990, p.108) quando afirmou que os indivíduos não recebem a língua pronta, para ser usada, “eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. Entendendo ser esta abordagem o propósito do ensino de LP, respondia aos estudantes que a língua é uma forma de poder e que precisamos ter consciência dela para buscar a justiça social. A língua é muito mais que um “S” escrito na forma padrão – lembrando da minha época de ensino fundamental – e atualmente circula com potencialidade nos meios digitais. Por isso, para mim, foi se desvelando a importância de realçar a palavra como signo ideológico para os discentes, já que é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Assim, a palavra

[...] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1990, p. 113).

Com a teoria do filósofo russo compreendia que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e realizada “através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (id, p. 123). Com isso, as palavras se realizam por meio da interação verbal social dos sujeitos. Sujeitos da escola pública e de todas as outras formas de educação – que vivem nesta sociedade mantenedora de um padrão injusto de desigualdades sociais – e que, por meio da interação verbal, se caminharem em uma perspectiva emancipatória com o uso da língua, podem buscar a transformação de seu estar no mundo e registrar para a posteridade, seus posicionamentos durante o tempo dos anos finais na escola, no caso daqueles estudantes.

Nessa direção, o nosso diálogo também passou a ser um movimento de libertação, na relação professora-estudantes, no momento que percebi o quanto as relações dialógicas, numa perspectiva bakhtiniana, estavam ligadas à linguagem.

Essas relações dialógicas se faziam no ir e vir constante, no movimento no qual me faço sujeito e o mundo adquire sentido. Para Freire (1987) é nessa abordagem de diálogo que ocorre o encontro entre o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, no caso, por meio da palavra. Portanto, para pensar

[...] sobre a dialogicidade da educação, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo. Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja *práxis*. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1987, p.77, grifos do autor).


O mundo de hoje está conectado ao meio digital. Nesta ligação, os textos, reconhecidos como identidades dos sujeitos que participaram do processo de construção da RDB, foram importantes para que todas e todos fizessem sua parte, ou seja, que pronunciassem ao mundo digital suas impressões de vida. Assim, nessa construção coletiva havia quem era responsável pela capa e por fazer o editorial, ou seja, informar sobre os temas que os leitores e leitoras encontrariam na Revista. Esta interação verbal com interlocutores refletiu no trecho das alunas:

Ilustração 2: Gênero discursivo: editorial, produzido pelas alunas sobre a 1ª edição da RDB (2012)

Carta do editor


**F**azer esta revista virtual foi um trabalho muito divertido. Para entregar as "páginas" dessa revista virtual mais interessante para o leitor, tivemos a colaboração de todos da sala. Cada um ficou encarregado por alguma tarefa na revista, todos trabalharam muito bem e se esforçaram muito. Com a ajuda da professora Aline, de português, não tivemos nenhum tipo de dificuldade.

A nossa revista vai falar sobre bullying, educação física, merenda da escola, sobre a história do skate e também terá entrevistas com professores, cozinheiras e alunos. É ótimo trabalhar com esses assuntos, pois são os mais discutidos durante o período escolar. Sobre o bullying é interessante ser discutido na revista porque é um assunto muito polêmico nas escolas, e que acontece entre os alunos de todas as séries.



Nathália Schmitt e Thamy Sampaio

**Na Sala Informatizada**



Fonte: <http://www.youblisher.com/p/505094-Revista-Brigadeiro/>

Apesar dos desafios, por ter sido a primeira experiência, as alunas reforçaram: "não tivemos nenhum tipo de dificuldades". Não entraremos no campo da análise do discurso aqui, mas a interação verbal, como proposta por Bakhtin (1990), baseada na concepção de linguagem com caráter dialógico, na qual todo enunciado constitui um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Aquele foi o processo de construção da língua que queriam reforçar. Fontão (2008) faz uma leitura bakhtiniana afirmando que a língua é um produto inacabado, um processo vivo de interação e que sempre há o que escrever ou dizer e maneiras diferentes de fazê-lo, com base na história discursiva de cada sujeito envolvido no processo de interação. Ora, entendendo a construção da Revista como um processo com empoderamento, via interação, dos estudantes autores e autoras dos próprios textos, temos que

[...] a palavra se concretiza como signo ideológico no fluxo da interação verbal, cuja transformação ao se modificar ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge; por essa razão, a palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. Dessa forma, o texto coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizados, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. (FONTAIO, 2008, p. 134)

Esta questão do texto foi muito importante no processo. A produção dos gêneros discursivos pode ser entendida como ponto de partida e de chegada do processo vivido, pois a língua se revela em sua totalidade no texto. Assim, "a Revista



contém gêneros textuais<sup>23</sup> diversificados e os alunos também têm habilidades diferentes, cada um pode produzir o gênero (texto) que se identifica mais, usando o tema com o qual tenha mais afinidade de se expressar” (ZILLI, 2015, p. 86).

Portanto, aqueles sujeitos construíram seus textos com seu modo particular de reflexão sobre o mundo e sobre a realidade social. O processo de produção também tem base, segundo Fontão (2008), em outros discursos, outros textos, envolvendo um diálogo com outras pessoas, com o mundo e com suas experiências pessoais e, por isso, tudo o que se estuda e aprende fica guardado como experiência que se adquire no dia a dia e que se entrelaça com outras experiências no cotidiano.

As experiências foram se renovando e, no ano seguinte, 2013, o projeto continuou com uma nova turma de anos finais (dessa vez do 7º ano – 74), pois aqueles estudantes participantes da primeira edição haviam concluído o Ensino Fundamental. O processo de orientar e criar as pontes entre o que os estudantes queriam dizer e como isso poderia ser escrito, estava um pouco mais amadurecido na minha cabeça. De um ano para outro pude entender que,

[...] com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, *retrospectiva e prospectiva*<sup>24</sup>, ligando o passado e o futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como um procedimento de projeto. (PERRENOUD, 2002, p. 36)

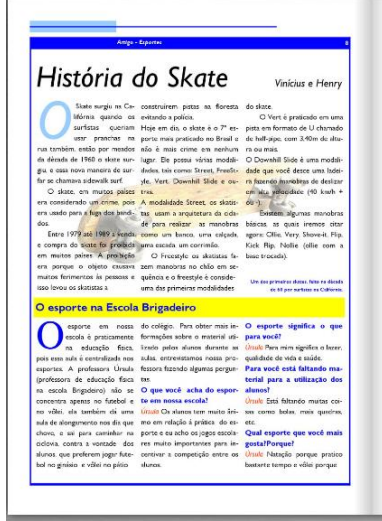
A reflexão de que o projeto da RDB deveria continuar estava evidente para mim. Por mais que fosse um longo processo, pois durava um trimestre inteiro, pensávamos já nos temas e nos gêneros discursivos que fariam parte da segunda edição da Revista. Com o apoio da profissional da sala informatizada, tivemos oficinas de como usar o *software* com os novos estudantes que encamparam o projeto, conheceram a RDB do ano anterior e se dedicaram aos temas da próxima. Fazíamos discussões em sala de aula para que não houvesse repetição dos assuntos na Revista. Mas era desafiante entendê-los, porque os que gostavam de algum tema específico, mesmo lendo-o na revista anterior, queriam continuar abordando-o. O “skate” foi esse caso: apareceu em três edições da RDB. Depois entendi que era a identidade daqueles sujeitos que precisava ser registrada ali, novamente.

---

<sup>23</sup> Utilizei este termo devido à Proposta Curricular de SC (1998) e a Matriz Curricular da Rede que usam esta concepção para os gêneros discursivos.

<sup>24</sup> Perrenoud (2002, p. 36) considera a reflexão retrospectiva quando é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. E a reflexão é prospectiva quando ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento.

Ilustração 3: História do Skate na RDB. (2012)



Fonte: <http://www.youblisher.com/p/505094-Revista-Brigadeiro/>

Ilustração 4: A vida no skate na RDB. (2014)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_3](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_3)

Ilustração 5: Skate feminino na RDB (2015)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_e\\_d](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_e_d)

Ilustração 6: Skateboard na RDB (2015)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_e\\_d](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_e_d)

Tendo em vista a importância na afirmação do que as/os estudantes queriam pronunciar ao mundo, a partir daquele momento, compreendi o quanto me via naqueles sujeitos participantes do projeto. Gostava de insistir no que acreditava que era importante e enriquecedor: a relação de diálogo entre nós. E assim, entendi em Freire (1987, p.83),

[...] se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (...) Somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Neste diálogo com o uso da língua como fenômeno ideológico por excelência, instaurou-se uma confiança, que permitiu fazer “os sujeitos dialógicos mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 1987, p. 82). Esta pronúncia vinha daquelas vozes de estudantes de ensino fundamental, que poderiam ser ouvidas e registradas na língua escrita pois, segundo Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Esta vida está inserida no mundo contemporâneo, formado por uma multiplicidade de vozes que se manifestam pelas mais variadas formas. Para Garcia (2012) quem tiver acesso à *internet* pode se manifestar, pode apresentar seu ponto de vista em meio a esse turbilhão de informações. Ainda assim, essa multiplicidade de vozes não forma um todo polifônico. A correlação de forças das vozes da contemporaneidade, para o autor, anula uma infinidade delas, diminui outras tantas e potencializa outras poucas.

Partindo desta visão, percebi a relevância das afirmações nos temas levantados pelos estudantes, sujeitos pensantes, com voz e identidade, interessados na dialogicidade crítica das suas linguagens. Tendo em vista que foram seres sociais que agiam e pensavam como sujeitos sociais, a segunda edição da RDB (2013) ficou pronta:



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_2](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_2)

Assim, com a proposta de continuar o projeto em 2014, foi lançado o convite/desejo a outra turma diferente (84). Foi aceito de imediato, porque os estudantes já conheciam o trabalho dos colegas do ano anterior – da turma que havia produzido a RDB em 2013 – e ficavam me perguntando quando fariam a revista deles. Começamos, novamente, o processo de discussões, escolhas de temas, seleção de gêneros discursivos e colaboração de montagem na revista. Esse envolvimento era a parte mais importante do processo. Era nesse momento de trocas que eu percebia como o ensino de LP podia ser diferenciado quando se compreende o que os sujeitos têm a dizer, pois nesta relação dialógica que se fazia no ir e vir constante, nos fazíamos sujeitos e nossos mundos adquiriam sentido.

Sentido pulsante nesta sociedade, na qual “somos consumidores e também produtores de conteúdo.” (FIGUEIREDO, 2016, p. 79). Por isso, o tema sexualidade<sup>25</sup> também veio à tona nas discussões em sala de aula, porque nesta fase chamada adolescência, construída sócio-historicamente<sup>26</sup>, para eles e elas era necessário se

<sup>25</sup> Sexualidade entendida aqui como uma dimensão exclusiva do ser humano, que engloba sentimentos, relacionamentos, prazer, direitos, deveres, ou seja, o ser humano em sua plenitude. (MELO e POCOVI, 2002)

<sup>26</sup> O conceito de adolescência é moderno, construído pelos seres humanos dentro de sociedades urbanas, segundo Figueiredo (2016, p. 34). Este projeto utiliza o conceito da autora apoiada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que define adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade.

expressar sobre o momento. Leite (2003, p. 23) pontua: “como a sexualidade transborda do corpo, o signo linguístico vê-se excedido pelo sentido. Como o corpo exprime a existência, a palavra exprime o pensamento”. Com estas questões, a partir das leituras em Melo e Pocovi (2002), compreendo que alguns educadores e educadoras da escola optavam pelo currículo oculto da sexualidade, por isso relatei:

[...] a grande lacuna que existe na discussão deste tema quando surge na sala de aula. Assim como percebemos que, hoje, as transformações tecnológicas ocorrem muito rapidamente, no que se refere à temática sexualidade ainda não conseguimos falar dela com a naturalidade necessária. A ciência e a tecnologia avançaram muito nesses últimos anos, entretanto não comentamos sobre a necessidade de novos valores de convivência em busca do bem viver para todos. Isso é uma dificuldade aparente na escola, onde se poderia discutir mais, já que convivemos com adolescentes em real fase de mudanças. Portanto, a Revista é um meio de se abordar o tema sensibilizando a todos que muito precisa ser discutido e repensado na escola. (ZILLI, 2015, p.85)

As discussões sobre o tema surgiram efetivamente na terceira edição da RDB. A relação professora-estudantes talvez tenha colaborado para a escolha de se falar e escrever sobre a sexualidade, devido a uma relação de confiança e abertura para ouvir aqueles/as jovens. A preocupação com o que queriam pronunciar também aumentava à medida que compreendíamos o comportamento biológico inerente à puberdade e a aprendizagem proporcionada pelo contexto social, histórico e cultural (FIGUEIREDO, 2016) no qual aqueles/as estudantes estavam inseridos. A seguir, o texto de opinião sobre este tema:

Ilustração 8: Texto sobre Adolescência produzido por duas estudantes.(2014)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_3](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_3)

As estudantes, autoras deste texto, assumiram que não se sentiam bem em relação às exigências, muitas vezes feitas por padrões hegemônicos, sobre o ser adolescente. Para Figueiredo (2016), essa fase denominada adolescência cobra uma formação da identidade adulta, “processo marcado por crises e ambiguidades originadas em conflitos internos” (ibid, p. 43). Usar a ferramenta digital para discutir a sexualidade veiculou a possibilidade destas estudantes irem além de consumidoras, tornando-se autoras de conteúdo publicado no meio virtual.

A reflexão sobre esse ponto encontramos em Melo e Pocovi (2002) que salientam a juventude como alvo constante da mídia e como mercadoria, ao mesmo tempo que é consumidora de mercadoria nesta sociedade de hoje, pautada em nome do consumo. Entretanto,

[...] nesse momento da vida do/a jovem, é importante continuar a orientá-lo/a para o respeito ao ser humano e, principalmente, em relação ao amor-próprio. É fundamental que todo ser humano goste de si mesmo, pois, conseqüentemente, perceberá que é importante amar e respeitar também o outro. (MELO e POCOVI, 2002, p.97).

O respeito quanto à sexualidade daqueles/as estudantes, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, levando em consideração as condições em que eles vêm existindo (FREIRE, 2002) foram importantes para continuar apostando no projeto dessa ferramenta midiática. Como um desafio ao

ensino de LP, mesmo sem apoio direto, mais por acreditar que as relações são construídas de maneiras dialógicas e que a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida (FREIRE, 1977), reiteramos que as contradições durante o caminho apareceram naquele ano também. Principalmente, em relação ao deslocamento à sala informatizada, pois alguns profissionais da escola aparentavam entendê-lo como um “motivo” a mais para “deixar a sala de aula”, no sentido de “não ensinar”. Contudo, a terceira edição da RDB concretizou-se em novembro de 2014:

Ilustração 9: Capa da terceira edição da RDB. (2014)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_3](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_3)

No ano de 2015, duas novas turmas de 9º ano, do período vespertino, foram convidadas a participar do processo pedagógico de construção da Revista. Alguns estudantes que haviam participado no ano anterior, pois estavam no 8º ano, já conheciam o processo e auxiliaram os novos/as integrantes. O projeto já estava mais amadurecido na minha prática docente e compreendi que seria interessante envolver mais estudantes na produção, devido à reflexão sobre os anos anteriores apontarem para mudanças na postura dialógica dos sujeitos envolvidos. Como já citado, além de entender que não se nasce professora, mas se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991), compreendi também a importância de respeitar os saberes dos estudantes e defender

sua autonomia, trabalhando *com* eles. Vejamos a capa da quarta e última edição da RDB:

Ilustração 10: Capa da quarta edição da RDB. (2015)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_ed](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_ed)

Naquele momento da quarta edição da RDB, os/as novos/as estudantes envolvidos/as conheceram o projeto dos anos anteriores e dedicaram-se a mais um exemplar da Revista. As trocas e os diálogos foram contínuos. A capacidade e maturidade com que aqueles sujeitos atuantes, falantes e criadores trouxeram seus conhecimentos e se mostraram cada vez mais capazes de transformar o mundo, numa perspectiva de justiça social, foi impressionando. Nesse sentido, caminhamos com Freire (2000, p.96) na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, “não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se”.

Voltemos, rapidamente, à Proposta Curricular de SC (PCSC/1998) só para referendar o que se entende por conteúdos no ensino de LP. Esse documento citava o processo pedagógico como consequência necessária da aceitação do próprio princípio dialógico, portanto, as formas de agir pedagógicas indicam a natureza dos conteúdos, sintetizados em fala/escuta/leitura-escrita, percorridos pela prática de



análise linguística. Ora, entendendo os sujeitos desta pesquisa em contínuo movimento, encharcados destes conteúdos e com “conhecimentos de experiências feitos” (FREIRE, 2002) com que chegavam à escola, poderíamos inferir que a RDB foi uma ferramenta para se aventurar na transformação de mundo por meio da linguagem.

A linguagem trazida pelos/as estudantes debatia temas fundamentais às necessidades deles/as e às suas possibilidades de aprendizagem. Ambas necessidades e possibilidades são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos sujeitos. Um desses conhecimentos dizia respeito ao preconceito étnico-racial. Por mais que o debate sobre diversidade e equidade acontecesse na Rede Municipal de Educação, principalmente por meio da Lei 10.639/03<sup>27</sup>, alguns estudantes relatavam incômodos sobre o preconceito também existente na escola. Tendo em vista o quadro de matrículas da Rede em 2014, dos 27.062 estudantes<sup>28</sup>, mais de 17 mil se declararam da cor branca, 1.100 de cor preta, 6.868 estudantes não declarados, e 2.416 somaram as cores parda, amarela e indígena.

Por este motivo, precisamos refletir sobre as relações étnico-raciais na escola pública. Refletir sobre o porquê dos mais de seis mil estudantes não declararem sua cor na matrícula. A RDB pode ser um veículo de abertura ao debate do tema preconceito racial. A seguir, o texto produzido pelas estudantes, em 2015, sobre o assunto:

---

<sup>27</sup> No ano de 2003, a Lei Federal 10.639 alterou a LDB (1996), determinando a obrigatoriedade no currículo da temática de História e Cultura Afro-Brasileira.

<sup>28</sup> Fonte da tabela produzida por Jeruse Romão, página 11, da Matriz Curricular Para Educação Das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, de 2016, Florianópolis.

Ilustração 11: Texto sobre o tema preconceito (2015)

**PRECONCEITO**  
Karyn Horn e Kamila

Esse artigo convide os alunos a pensar sobre um tema bastante presente em nossas relações, como preconceito racial, especialmente em relação ao negro. Atualmente nas sociedades modernas os indivíduos dizem que não possuem preconceito, isso é chamado de Preconceito Velado. Esse termo diz respeito àquelas pessoas que são preconceituosas, mas não admitem isso publicamente até porque atualmente isso é crime na maioria das sociedades democráticas. Na verdade ele existe tanto quanto antigamente, só que agora está disfarçado.

**Por que o preconceito existe?**

Porque os negros são os que mais sofrem preconceito? Hoje em dia está afirmado que a maior parte da população brasileira ainda tem preconceito contra os negros. Atualmente há preconceito de várias maneiras.

Por exemplo, algumas pessoas sentem medo, ou até mesmo nojo de pessoas negras, chamam de "Aquela Raça" por eles serem assim, acham que são inferiores a eles, por causa da cor de pele. Algumas pessoas mais ricas, geralmente, têm negros como empregados de suas casas, assim como sempre aparecem em filmes e novelas.

Infelizmente algumas pessoas pensam que a cor da pele difere umas das outras, mas isso não é verdade, até porque muitas vezes a cor da pele é definida pelo lugar onde a pessoa mora.

**Controle seu preconceito. Aceite o ser humano que está perto de você!**

**Preconceito Racial – Quais são as suas implicações para a sociedade?**

"De Hitler e nazistas aos proprietários de escravos, o preconceito de uma raça contra outra tem resultado em atrocidades. Para combater a doença do preconceito racial, sociedades modernas elaboraram e aprovaram legislações para garantir que as pessoas se "tratariam" com respeito e dignidade, permitindo a todos o direito inalienável da vida e liberdade. Embora a ação do homem possa ser legislada, os seus corações e temores não podem. Assim, a sociedade continua a sofrer da doença. Fóruns, coligações e outras iniciativas continuam a ser formadas para promover a união, compreensão e tolerância."

<http://dignopreconceitos.blogspot.com.br/p/preconceito-racial.html>

<http://www.tubemformalia.blogspot.com/2011/03/vo-preconceito-na-sociedade-moderna.html>

<http://dignopreconceitos.blogspot.com.br/p/preconceito-racial.html>

14

Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_ed](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_ed)

As estudantes, autoras deste texto, na época do debate em sala de aula, questionaram por que algumas pessoas não se consideravam preconceituosas, entretanto, não agiam dessa maneira. As discussões suscitaram muita animosidade, o que significou que precisamos enfrentar esses desafios. Debates como este propõem que professoras e professores da escola pensem em

(...) novos paradigmas para as relações humanas e presumem que seremos capazes de atuar de forma que as desigualdades sejam combatidas não somente por políticas econômicas, mas também, por meio de políticas culturais e educacionais. É neste campo que estão inseridas as políticas de combate às desigualdades étnicas. (MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2016, p.9)

Essas políticas foram discutidas e publicadas no documento citado, a Matriz Curricular das Relações étnico-raciais da PMF, com o intuito de qualificar as ações pedagógicas e possibilitar a acolhida de nossos/as estudantes em suas integralidades. Por mais que, muitas vezes, os lugares de fala de educadoras e educadores sejam plácidos, precisamos entender que:

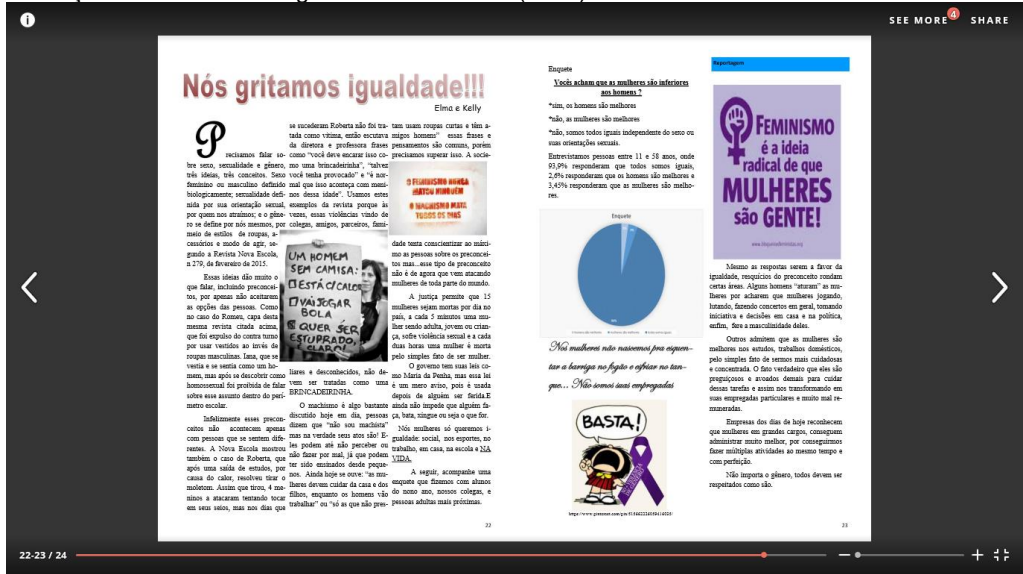
Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 2002, p.67)

O processo de construção da RDB, portanto, possibilitou estas discussões e reflexões sobre diferenciados temas. O embasamento nos PCN também apontou que aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais abriram possibilidades para o trabalho com a argumentação, capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem e da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais. Assim, buscamos com essa ferramenta midiática

desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. (BRASIL, 1998, p.41)

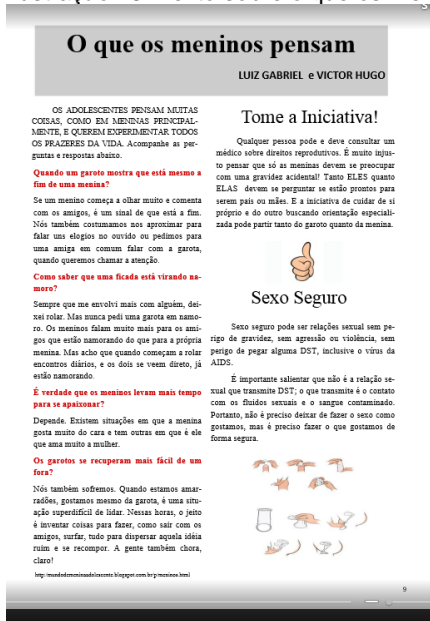
Entendi, portanto, que “revistando” essa ferramenta midiática construída, favoreceu um panorama do processo vivido. O suporte da Revista retomou o tema sobre sexualidade, por exemplo, que voltou à quarta edição da RDB. Na capa há a discussão sobre o “grito de igualdade” entre mulheres e homens e “o que os meninos pensam” sobre sexualidade. Abaixo, os gêneros discursivos produzidos por uma dupla de meninas e o outro, por uma dupla de meninos, respectivamente:

Ilustração 12: Texto sobre igualdade/feminismo. (2015)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_ed](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_ed)

Ilustração 13: Texto sobre o que os meninos pensam em relação à sexualidade. (2015)



Fonte: [https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_ed](https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_ed)

Essas manifestações, segundo Melo e Pocovi (2002), demonstram que a sexualidade é própria do ser humano e que seu registro é importante, porque servem de exemplos para que se busque tratar dessa dimensão com seriedade e responsabilidade junto a seus pares. Exemplos que nós, educadoras e educadores, precisamos refletir e adquirir.

Durante os quatro anos de projeto, produzimos uma Revista anual, com as características das diferentes turmas que a construíram. Ao final de cada ano, a Revista foi divulgada no meio digital, para as redes sociais virtuais (*Facebook* e *Blog da Escola*), conforme citado no diálogo introdutório.

Diante da produção e construção do projeto da RDB pelos/as estudantes, compreendemos que caminhar *com eles/elas*, necessariamente, nos impulsionava a uma relação de prática democrática no ensino-aprendizagem. Assim, para que houvesse um equilíbrio e coerência durante o processo, também produzi textos, de diferentes gêneros, em todas as edições da Revista. Afinal, como poderia solicitar o envolvimento no projeto se eu não participasse efetivamente da construção? Compreendi com a afirmação de Freire (2002, p. 72) que

[...] as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência.

Portanto, a coerência foi um comprometimento que passou pelo respeito e interação que buscava com os sujeitos participantes. Afinal, precisamos refletir sobre nossa prática no intuito de entender “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2002, p.71). Nesta perspectiva, apresento minhas produções nas edições da RDB:

Ilustração 14: Gênero discursivo: editorial (2012).



Ilustração 15: Gênero discursivo: resenha crítica (2013).



Ilustração 16: Gênero discursivo: reportagem (2014).



Ilustração 17: Gênero discursivo: artigo de opinião (2015).



Fontes: <https://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/>

A produção sobre um artigo de opinião, em 2015, no qual abordei os gêneros (textuais e socioculturais), foi resultado de discussões na sala de aula sobre os temas.

Naquele mesmo momento, participava da seleção de ingresso no mestrado. Tanto que, ao lado da página do artigo, há o relato de duas estudantes que – haviam discutido sexualidade na edição de 2014 da RDB – foram convidadas a participar do Programa de Rádio “Educação sexual em debate”<sup>29</sup>, veiculado pela Rádio Udesc e mantido como Ação de Extensão pelo GRUPO EDUSEX. O objetivo delas foi explicar o processo de construção da RDB e tratar sobre o tema da sexualidade, participando ao vivo do programa, exibido em maio de 2015.

Dessa forma, inferi que o processo vivido na construção de uma ferramenta digital pode, de algum modo, levantar outras significações para o ensino de LP. Uma parte do processo vivido tentei retratar neste capítulo, para você, leitora ou leitor, compreender um pouco mais deste movimento, posto que somos seres inacabados em constante mudança. Revistei esses registros do meu ponto de vista. Continuo, agora, na pré-análise sobre a coleta de dados dos sujeitos envolvidos neste processo.

### **3.3 Perfil Brigadeiro: coletando dados**

A coleta de dados dos sujeitos egressos da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes recorreu a instrumentos próprios em pesquisa qualitativa. O comprometimento ético com estas/estes estudantes que haviam saído da escola referida de 2012 a 2015 refletiu-se na preocupação de como seria o processo de reaproximação.

Não obstante, após o exame de qualificação do projeto desta pesquisa, com todas as contribuições feitas pelas professoras e pelos professores da banca, dei entrada – em novembro de 2016 – no Comitê de Ética da UDESC, com o projeto aperfeiçoado para cumprir com a postura ética e correta para uma pesquisa com seres humanos. A partir da aprovação do projeto de pesquisa – Parecer nº 1.935.271 – em fevereiro de 2017 iniciei o contato com os sujeitos desta investigação.

Nosso contato foi pela rede social denominada *Facebook*. Fiz um levantamento das/dos estudantes que tiveram seus textos nas quatro edições da RDB e cheguei ao número de 107 autores e autoras com textos publicados. Entretanto, só tinha o contato de 21 pela rede social. Sendo assim, a coleta se iniciou com a aplicação de um

---

<sup>29</sup> Este programa é uma ação de extensão, veiculado pela Rádio Udesc FM 100.1, Florianópolis, desde 2007. Pertencente ao Programa de Extensão Formação de Educadores e Educação Sexual: interface com as tecnologias, em parceria com os centros CEAD e FAED.

questionário (apêndice 1) – enviado para quem havia participado do processo de construção da Revista – com quem tinha contato nas redes sociais, a fim de mapear o perfil destas/destes estudantes egressos e reconhecê-las/los para uma entrevista semiestruturada audiogravada. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 7 – Dados sobre o contato com sujeitos egressos

Autores/autoras com textos publicados na RDB	Contatos na rede social	Questionários enviados	Questionários respondidos
107	21	21	17

Fonte: produção da autora, 2017.

A questão de reconhecer alguma memória significativa durante o tempo que fui docente no processo vivido com estes sujeitos foi uma escolha relevante para enviar o questionário. Ainda mais porque não conseguia lembrar de todas e todos que concluíram o ensino fundamental em 2012 e participaram do processo de produção da primeira edição da RDB. O questionário, portanto, objetivava levantar o perfil das egressas e dos egressos de 2012 a 2015, inferindo uma amostragem voluntária, na qual o sujeito aceitava ou não o convite para participar da pesquisa. Esse instrumento foi criado no *Google Forms* e, posteriormente, enviado o *link* para os 21 contatos via *Facebook*.

O questionário e o roteiro da entrevista semiestruturada foram pensados a partir da categoria principal que era o Ensino de LP, como apresentada no segundo capítulo deste trabalho. As categorias são modos de existência do ser social, que podem ser descobertas analisando o objeto, entretanto, já afirmei que não partimos do zero nesta pesquisa. As outras categorias *a priori* também sustentaram a rigorosidade do conhecimento científico e da investigação na linha dialética. Abaixo, podemos visualizar melhor o resumo das categorias com os indicadores como ponto de partida já discutidos e definidos no capítulo dois:



Ilustração 18 - Categorias *a priori* e seus indicadores

Fonte: produção da autora, 2017.

A partir deste entendimento, elaborei doze perguntas para o questionário. Como já mencionado, o intuito era obter o perfil das/dos estudantes egressos e solicitar a participação para entrevista previamente agendada. Para minha surpresa, dos vinte e um questionários enviados, dezessete foram respondidos. Surpresa porque o temor de não ter respostas – afinal, não tínhamos mais contato pessoalmente – percorreu como hipótese. No entanto, obtive em quatro respostas a negativa de participar da entrevista, relatando o seguinte: “eu tenho vergonha”, “não sou muito de dialogar”, “moro longe e não tenho tempo”, “tenho vergonha”. As outras respostas positivas deixaram o número de telefone para que pudesse entrar em contato (por um aplicativo de celular) a fim de agendar um pedido formal de autorização para ser assinado pelos responsáveis/família – nos casos de estudantes menores de idade – para confirmação da entrevista. Os maiores de idade assinaram, eles mesmos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A outra etapa de coleta de dados em campo foi a das entrevistas semiestruturadas audiogravadas. Das dezessete respostas, sendo quatro contrárias à entrevista, treze aceitaram participar. Para Yared (2016) a entrevista é um instrumento relevante num estudo de caso, porque por meio dela podemos perceber a forma como os sujeitos interpretam suas vivências e suas relações com o mundo.

Além disso entendi que, mais uma vez, estava ouvindo as vozes daqueles/as estudantes, sujeitos históricos e em permanente movimento de busca, anteriormente escutados no processo vivido e, dessa segunda vez, na forma de entrevista. Essa

vivência foi instigante devido ao reencontro com humanos mais “amadurecidos” na sua caminhada. Ainda mais porque marcamos as entrevistas na própria escola Brigadeiro, como um ponto mais acessível às egressas e egressos, que retornaram ao espaço físico de suas lembranças.

Todavia, a primeira entrevista foi marcada no final de fevereiro, com um estudante que não morava mais no bairro Campeche. Por meio do contato telefônico combinamos de nos encontrar em um *shopping* do Centro de Florianópolis, pois era onde sua responsável trabalhava e eu, como pesquisadora, poderia recolher a assinatura dela antes de realizar a entrevista. Após o consentimento da responsável procuramos um lugar mais tranquilo e com menos movimento de pessoas para realizar a entrevista no *shopping*. Usamos esta primeira experiência como teste, refletindo com a minha orientadora sobre os aspectos que poderiam ser mais explorados durante aquele momento. Considerei também que o ambiente não era adequado e, por isso, as outras entrevistas realizaram-se na biblioteca da escola Brigadeiro, o que nos propiciou um aconchego e mais silêncio no espaço físico.

Com isso, as outras doze entrevistas aconteceram na escola onde grande parte das entrevistadas e dos entrevistados estudaram durante todo o ensino fundamental. Três destes estudantes eram maiores de idade e aceitaram de imediato a participação na pesquisa. Dos outros nove estudantes menores de idade, dois não mantiveram o contato pelo aplicativo do telefone, ou seja, não participaram da entrevista. Contudo, ao encontrar uma estudante na rua, – que não havia participado via questionário – conversamos e ela decidiu participar da pesquisa, fornecendo seu número de telefone. Foi uma outra surpresa no caminho, porque no dia da entrevista ela levou seu namorado, também estudante egresso da escola e, portanto, acabamos fazendo duas entrevistas naquele dia. Apesar de não terem preenchido o questionário, foram contribuições que enriqueceram a investigação. Assim como dois estudantes não foram entrevistados, essas outras duas pessoas participaram da entrevista e continuamos com o número de doze participantes – entrevistados – ao total. Todos os nomes são fictícios, escolhidos pelos egressos e egressas.

Enfim, esta coleta de dados perdurou durante o mês de março de 2017 e as transcrições das entrevistas até o começo de abril do mesmo ano, concomitantemente. Bardin (1988) aponta que a análise de conteúdo é um meio para se estudar as linguagens entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens. Com isso, Triviños (1987) enfatiza o uso deste método de análise de

conteúdo nas mensagens escritas por serem mais estáveis e constituírem “um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos” (p.160). No próximo capítulo com a *descrição analítica*, segunda fase deste método, fiz um “vai e vem” como desejado, em busca de descrever o movimento real do objeto: o ensino de LP no processo vivido.



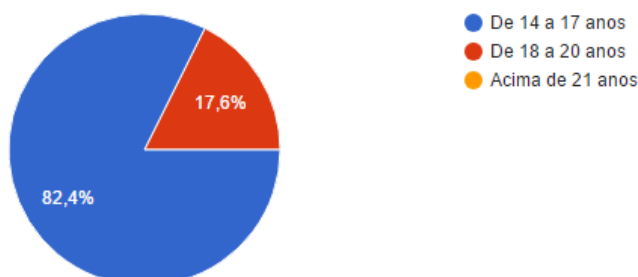
#### 4 Resultados da pesquisa: “dá para aprender com o pensamento dos outros”

Neste capítulo descrevi a segunda fase do método de análise de conteúdo, mediante a um “mergulho” aprofundado do *corpus* coletado. Durante toda discussão deste trabalho reforcei sobre o consciente inacabamento do ser humano. O trecho citado no título, da egressa Bi (2017), também reforçou essa consciência e expressou, dessa forma, uma compreensão do seu processo vivido. Durante a análise dos questionários também pude observar algumas lembranças afetivas das egressas e egressos participantes. Lembrando que o questionário, respondido por dezessete sujeitos, foi um levantamento de perfil e um convite para a entrevista.

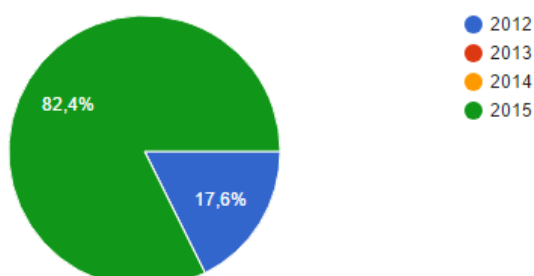
Primeiramente, analisei o questionário. Suas duas primeiras questões referiram-se à idade atual dos sujeitos e o término do ensino fundamental, conforme ilustração abaixo:

Ilustração 19 – Questões 1 e 2 do questionário aplicado

Qual sua idade atual? (17 respostas)



Em qual ano você terminou o Ensino Fundamental? (17 respostas)



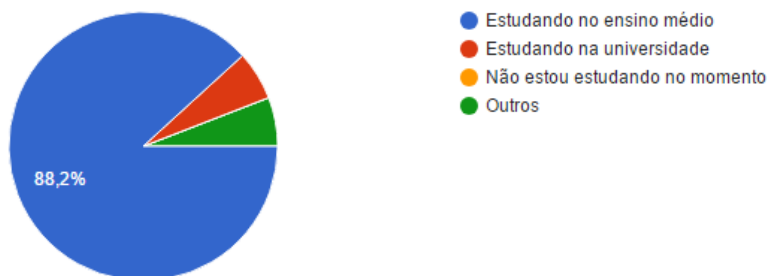
Fonte: *print do Google Forms*, 2017.

Os gráficos foram gerados pelo próprio *Google Forms* e neles observei que mais de 80% de quem respondeu ao questionário era menor de idade e havia concluído o ensino fundamental em 2015, ou seja, no mesmo ano que me afastei para

cursar o mestrado. Os 17% que haviam saído da escola em 2012 completavam a faixa etária entre 18 e 20 anos. Outro dado relevante foi em relação à continuidade dos estudos. Todos/todas continuavam estudando, sendo mais de 88% no ensino médio:

Ilustração 20 – Questão 3 do questionário aplicado

Hoje você está: (17 respostas)



Fonte: *print do Google Forms, 2017.*

Depois dessa questão havia uma descritiva, que tratava sobre as lembranças que tinham da Escola Brigadeiro. Foram 16 respostas, vejamos oito exemplos:

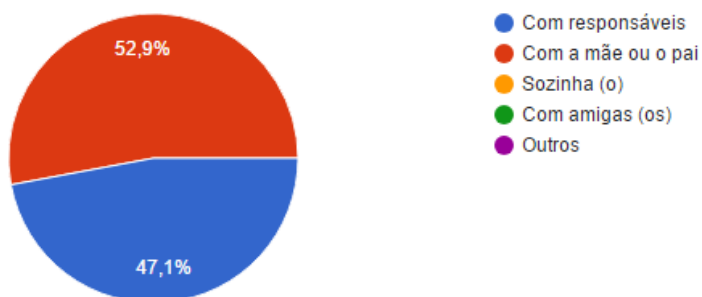
- *Muitos amigos que levarei para vida toda e professores muito dedicados ao seu trabalho, muita diversão e também muito estudo.*
- *Foram os melhores momentos que vivi, onde conheci minhas melhores amizade e tive aula com os professores mais legais e amigos de um aluno.*
- *Lembro da revista que os alunos construíram com a ajuda da professora Aline*
- *Grandes amigos que fiz e ainda mantenho até os dias atuais e professores marcantes durante a trajetória de ensino.*
- *Lanche muito bom*
- *As melhores possíveis, aprendi muuuitas coisas tanto boas quanto ruins, e sempre tive a professora aline me dando conselhos e me auxiliando, brigadeiro faz parte da minha vida, os melhores anos, e as melhores lembranças, só tenho a agradecer por tudo.*
- *Me lembro de momentos muito felizes, de uma turma sempre unida, de muitas risadas e brincadeiras tanto da parte dos professores quanto dos alunos, lembro que éramos como uma grande família, com pequenas intrigas como toda família tem, resumindo, foram anos muito felizes para mim, e com certeza para muitos outros que passaram esses anos ao meu lado.*
- *Revista Brigadeiro, Parceria e Cumplicidade entre alunos e professores...*

As respostas foram retiradas exatamente como estavam escritas no questionário. Inicialmente, compreendendo o laço nostálgico com o ensino fundamental, sobre o qual a grande maioria remeteu a lembranças afetivas com a escola em questão, a relação com o outro foi um indicador marcante naquelas respostas.

Outra questão para compreender o perfil das/dos participantes foi com quem moravam atualmente. A maioria respondeu com mãe ou pai, mas 47% indicaram morar com responsáveis:

Ilustração 21 – Questão sobre com quem as/os participantes moram

Hoje você mora: (17 respostas)

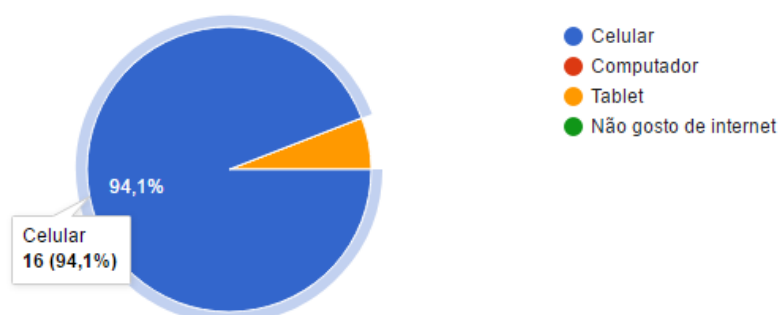


Fonte: *print do Google Forms*, 2017.

Em relação à conexão com a internet, o gráfico sobre essa questão sinalizou que dezesseis sujeitos pesquisados utilizam o celular como aparelho para conectar-se ao ciberespaço. Somente um apontou o tablet como mídia móvel para conexão ao mundo digital. Figueiredo (2016) aponta que para os adolescentes o celular é uma ferramenta social indispensável, é como um amigo no bolso, e seu crescimento está associado à velocidade da internet e seu baixo custo. Vejamos o gráfico:

Ilustração 22 – Questão sobre os aparelhos que usam para conexão à internet

Você se conecta mais na internet por meio de: (17 respostas)



Fonte: *print do Google Forms*, 2017.

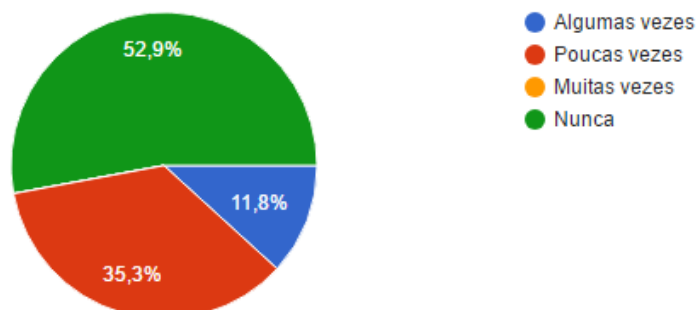
A questão seguinte era “O que você costuma ler na internet?”, pois a leitura tem relação com nosso objeto, o ensino de LP. Contemplei as dezessete respostas para refletir sobre a grande variedade apontada como possibilidades de leitura:

- Notícias de esportes, matérias para estudos e livros para os estudos.
- Artigos de esportes um pouco de notícia e entretenimento
- Notícias, muitos livros e fanfics
- Notícias, críticas de filmes e séries, artigos.
- Normalmente só leio conversas do whats app
- Sobre motos
- Reportagens, resumo de novela e assuntos específicos para trabalho de escola.
- Pesquisar algumas curiosidades, histórias, notícias
- Sobre signo
- Livros (duas respostas)
- Questões que irá cair em vestibulares, gastronomia em geral
- Documentários do século 19
- Notícias gerais para aprofundamento de aprendizado e melhor senso crítico.
- Notícias
- De tudo um pouco desde os estudos até a diversão
- Publicações como "fatos curiosos" com coisas que na maioria das vezes não sabia.

Nesse caminho parti para o indicador ferramenta midiática, indagando se costumavam ler revistas digitais. O seguinte resultado foi sucedido da questão: *quais?*



### Você costuma ler revistas digitais? (17 respostas)

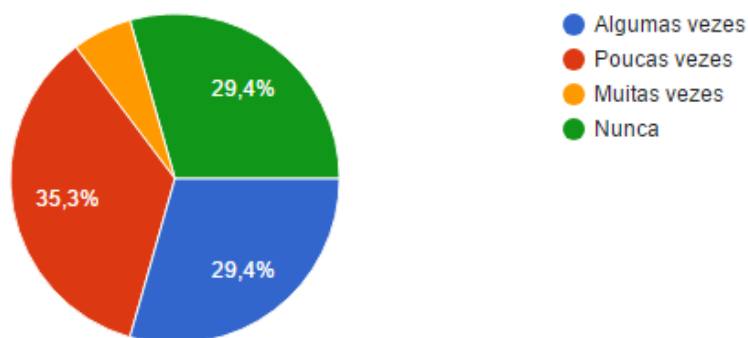


Fonte: *print do Google Forms, 2017.*

Mais da metade dos sujeitos pesquisados não costumam ler revistas digitais. Os que leem *algumas vezes* somaram duas pessoas e os que responderam ler *poucas vezes* foram seis. Obtive três respostas sobre quais revistas digitais liam: *Superinteressante; Revistas de astronomia ou física; Não costumo ler revistas.*

Entretanto, a questão seguinte referiu-se a revistas impressas e o resultado foi que uma pessoa lê *muitas vezes*; enquanto houve um empate entre os que *nunca* leem e os que leem *algumas vezes*, sendo cinco para cada resposta. O resultado para *poucas vezes* que lê revista impressa fechou com seis participantes. Comparando com o número anterior da revista digital (52,9%), diminuíram os que *nunca* leem revistas (29,4%):

### Você costuma ler revistas impressas? (17 respostas)



Fonte: *print do Google Forms, 2017.*

É importante ressaltar que uma das respostas dadas, quando perguntado quais revistas impressas costumava ler, foi porque não tinha acesso ao uso da mídia móvel, portanto fazia leitura de revista impressa. Observe as seis respostas obtidas sobre a leitura de revistas impressas:

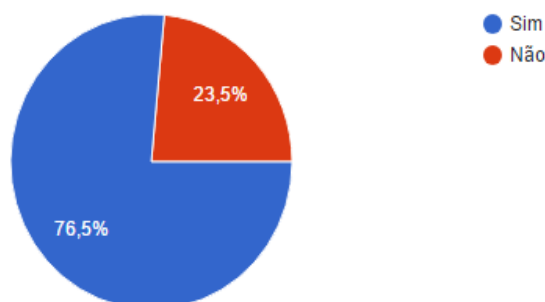
- *Sport TV*
- *Não sei por nome pois quando as leio geralmente estou em algum lugar que não possa usar o celular e tenha que esperar muito tempo*
- *Capricho e Época*
- *Veja*
- *Caras, Capricho, Super Interessante*
- *Casa Claudia*

Por fim, a última questão estava relacionada com o convite para a entrevista: *Se você fosse convidada(o) a participar de uma entrevista sobre o processo de construção da nossa Revista Brigadeiro, você participaria?* Se a resposta fosse *sim* o formulário automaticamente abria uma nova aba para registrar o número de telefone. Caso a resposta fosse *não*, abria uma aba para explicar o porquê da resposta negativa, como já citado anteriormente (quatro respostas), no capítulo três. Portanto, foram treze respostas afirmativas:

---

Se você fosse convidada(o) a participar de uma entrevista sobre o processo de construção da nossa Revista Brigadeiro, você participaria?

(17 respostas)



---

Fonte: *print do Google Forms*, 2017.

Destas respostas realizei os contatos por meio de um aplicativo, que utiliza o número de telefone para enviar mensagens. Os responsáveis/família das/dos estudantes participantes receberam um pedido formal de autorização para ser assinado – nos casos de estudantes menores de idade – para confirmação da entrevista, conforme termo de consentimento para pesquisa. Portanto, as entrevistas semiestruturadas vislumbraram “outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema” (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas foram marcadas na biblioteca da Escola Brigadeiro, um local que nós habitamos. O nosso estudo de caso permitiu uma entrevista semiestruturada no formato mais espontâneo já que, como pesquisadora, eu também havia sido docente das entrevistadas e entrevistados. Dessa forma, foi possibilitado indagar sobre o processo vivido de uma maneira que as lembranças e as compreensões dos sujeitos pudessem vir encharcadas de suas interpretações sobre o ensino de LP na época de 2012 a 2015. Com a permissão delas e deles gravamos cada entrevista que, de modo geral, transcorreu em um clima sereno e saudosista. Passamos agora para a análise das entrevistas.

#### **4.1 Encontro dos humanos: “na escola ‘tu ia tá’ acolhido”**

Para ouvir mais uma vez estes sujeitos iniciei com a afirmação de Katy (2017), que durante a entrevista na escola refletiu: *sabe aquela coisa de sempre se sentir em casa? Sempre sentir que tu chegando na escola tu ia 'tá' acolhido*. O sentimento de acolhimento expressado por Katy durante o momento de entrevista me comoveu como pesquisadora, porque parecia apontar para uma valorização de ouvir estes sujeitos novamente em um ambiente no qual se sentiram abrigados enquanto realizaram seu ensino fundamental. E mais uma vez eles/elas estavam ali.

Naquelas doze entrevistas, no encontro dos humanos, havia o reencontro da professora com seus/suas estudantes. Tanto que, nas falas transcritas, como os leitores e leitoras poderão acompanhar, apareceu muito o substantivo “professora”, talvez mais como um vocativo. Já os codinomes foram escolhidos por elas e eles quando perguntadas/os como gostariam de serem identificadas/os na pesquisa. Assim, entrevistei as participantes *Gabi, Brigadeiro, Barbie, Katy, Tchuca, Vah e Bi*, e os participantes *Gavliniski, Duxa, Jow, Polenta e Boleiro*, de quem ouvi as vozes e fui dialogando durante este encontro-trabalho. Lembrando que o objeto da pesquisa é o ensino de LP compreendido por elas e eles no processo vivido da construção da RDB (Revista Digital Brigadeiro).

Neste caminho de professora-pesquisadora, apoiiei-me em minha orientadora que sustentava a hipótese na qual nos redescobrimos pesquisadoras sempre. E em Paulo Freire (2002), quando afirmava que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, mas o professor precisa se entender e se assumir como pesquisador. Portanto, naqueles encontros estava me assumindo como pesquisadora. Então, reencontrar, ouvir, transcrever, ler, reler, me encharcar das falas daqueles sujeitos egressos foi, novamente, um processo doloroso. Doloroso porque “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2002, p.32), e a novidade, às vezes, nos assusta.

Neste sentido, o depoimento de Katy (2017) contribuiu para apontar o abismo entre a educação que busco e a educação que temos hoje na escola, porque o simples fato de fazer a aula em ambientes diferentes da sala de aula exprimia uma liberdade: *É neste tipo de aula que a gente se liberta, que a gente aprende mais, quando a gente tem interesse a gente aprende mais, justamente por gostar daquilo*, quando referiu-se a construir a Revista na sala informatizada. Assim como Jow (2017) ponderou sobre liberdade:

*Daí que a gente veio na biblioteca. Isso era outra coisa boa porque, querendo ou não, a gente não ficava **preso dentro de sala**, a gente vinha uma semana sim, uma semana não na biblioteca para pegar um livro para ler, depois apresentar. Daí não era aquela coisa copiar, copiar e responder, tinha uma coisa diversa sabe. Mesma coisa a revista. Nenhum outro professor fez isso com a gente, sabe. (JOW, 2017, grifo meu)*

Ora, essas afirmações mexeram muito comigo. Como já havia questionado: o que é a 'gente' nesta sociedade, trabalhando na educação, senão querendo colaborar para um ensino mais humanizado na direção da justiça social? Essa questão retornou no processo de análise como uma covardia desse modo de produção capitalista que aprisiona as pessoas e se exhibe assustador. Como ter coragem de acreditar na mudança desse jeito que vivemos? Contudo, em Clarice Lispector encontrei minha salvaguarda:

*Coragem e covardia são um jogo que  
se joga a cada instante.  
Assusta a visão talvez irremediável  
e que talvez seja a da liberdade.  
Clarice Lispector*

Seguindo pela visão da liberdade, encontrada em muitas falas dos sujeitos entrevistados e observada pela minha experiente orientadora, retomei o rumo da investigação centrada na esperança, analisando e rememorando as categorias *a priori* que parti no início da pesquisa com as falas das entrevistadas e dos entrevistados. Afinal, nosso objeto foi a compreensão que estes sujeitos tiveram sobre o processo vivido no ensino de LP. Com isso, nesta etapa de descrição analítica das entrevistas montei um quadro preliminar com excertos dos sujeitos. A partir de então, destaquei os possíveis indicadores à luz das categorias, conforme o quadro:

Quadro 8 – Quadro elaborado a partir da análise das entrevistas

<b>Categorias a priori</b>	<b>Possíveis indicadores das categorias</b>	<b>Excertos das entrevistas</b>	<b>Contradições</b>
<b>Ensino de Lp</b>	Interação		
	Ação-reflexão-ação		
	Prática social		
<b>Ensino-aprendizagem</b>	Encontro dos humanos		
	Processo de conhecer		
	Sujeitos da construção e reconstrução		
<b>Dialogicidade</b>	Intervir no mundo		
	Respeito		
	Relação com o outro		
<b>Revista Digital</b>	Ferramenta midiática		

Fonte: produção da autora, 2017.

Os excertos das entrevistas não foram colocados no quadro acima porque usarei os trechos em diálogo com o texto. O quadro apresentou uma organização para discutir esse movimento de inconclusão do ser humano, inclusive nas contradições nossas e deles/delas. Nesta dialética que, segundo Kosik (1976) não revela a “verdade” como uma coisa inerente ao ser, mas como uma construção social, temos que:

Somente na medida que o em que o material empírico é coletado na sua máxima inteireza e a ‘lógica interior’ revelada está em condições de captar na sua concreticidade esta mesma inteireza, está em condições de atribuir-lhe um significado objetivo e de explicá-la, somente com esta condição a investigação pode ter a pretensão de ser crítica e científica. (KOSIK, 1976, p. 165)

Assim, primando na busca da inteireza dos dados e cuidando da reflexão crítica sobre o que analisei, fui alinhavando as falas dos sujeitos como um movimento para compreensão dos conflitos e das concordâncias com as fundamentações teóricas. Para isso, o quadro referido acima colaborou nesta organização. Primeiramente, voltei ao ponto de partida deste trabalho. Entendendo a categoria Ensino de LP como o processo de ensino-aprendizagem a fim de ampliar o domínio ativo do discurso de estudantes nas diversas situações comunicativas, possibilitando sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania, conforme BRASIL (1998), entendi como indicadores desta categoria a *interação*, *ação-reflexão-ação* e *prática social*.

Neste sentido, analisando a possibilidade da inclusão no mundo da escrita por meio da *interação*, seja pela aceitação de outras vozes como pela construção coletiva da representação do outro no texto, encontrei:

*Eu escolhi música porque na época era algo que me identificava bastante, e quando a gente vai para esse tema revista, a gente lembra que a gente tem uma responsabilidade muito grande de trazer algo que os outros também gostem de ver, de ler, no caso. (...) [O tema] trouxe bastante facilidade na hora de levar para revista, por ter aquela escolha de ser algo que a gente gosta. (KATY, 2017)*

Neste trecho Katy (2017) dialogou com PROCHNOW; BORTOLINI; NASCIMENTO (2013) demonstrando que “a interação social é condição necessária da linguagem entre os alunos, a partir da qual seus valores, crenças e opiniões estão continuamente em (re)construção” (p.234). Segundo as autoras, o diálogo entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, buscam, por um lado, fazê-los perceber que a palavra de um influencia sobremaneira o outro e, por outro, levando-os a reconhecer que a opinião de um colega possibilita uma reflexão e análise de suas próprias.

Vah (2017) também pareceu reconhecer a importância das vozes das/dos colegas e refletir sobre isso:

*Eu achei uma revista muito legal, não tratou só de um assunto, falou sobre os jogos, preconceito... o trabalho do preconceito eu achei muito legal. (...)eu achei muito legal também o trabalho dela [colega de turma] porque ela falou de uma coisa que ela gostava e muito, e é uma coisa diferente da gente ver alguém falar sobre samba na revista, porque os adolescentes só querem saber de funk, festinha e deu. Então colocar sobre o samba, que não é só uma cultura de escutar, da gente ficar escutando, mas também das pessoas dançando e tem gente que vive disso. Então eu achei muito legal trabalho dela. (VAH, 2017)*

No movimento de reconhecer a opinião do outro houve interação. Isto é, “compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão” (SANTA CATARINA, 1998, p.69), pois caminhamos no encontro do outro a partir do movimento social do microuniverso da sala de aula. A “boniteza” de reconhecer no trabalho do outro a importância da diversidade de assunto permitiu entender que, a linguagem da revista, existiu na modalidade da interação. Como também visualizamos em:

*Lembro o que a gente falou sobre aparência [na revista], sobre preconceito. O preconceito na adolescência. Foi bem legal esse assunto porque a gente ‘tava’ bem na época que isso acontecia muito. Daí a gente viu que tem muita coisa que, sem querer, a gente acaba fazendo. A gente acha que não tem preconceito, mas acaba sem querer tendo preconceito com algumas coisas. **A gente fazendo a revista conseguiu ver isso na gente.** (BI, 2017, grifo meu)*

A interação do eu com outro e com o mundo refletiu na fala de Bi (2017). Observei que o caminho aberto para a aceitação de vozes diferenciadas e discordantes, podia ampliar gradativamente “o modo de viver e compreender o mundo onde se está imerso e, a partir daí, ter um papel ativo na mudança desse mundo, participando do movimento que edifica a cultura” (SANTA CATARINA, 1998, p.63). Não abordei a discussão sobre cultura aqui – afirmada no documento da PCSC como algo que se cria e recria, não apenas se reproduz –, mas entendi que o “*ver isso na gente*” impulsionou para uma atitude mais emancipada em relação ao preconceito.

Entretanto, o movimento dialético destacou que assuntos abordados no processo vivido engendraram um processo de antítese, com base na história discursiva de cada sujeito envolvido no processo de interação, como apontou Gabi (2017): *Foi bem difícil de fazer. Principalmente o último [texto], em relação à violência à mulher, porque realmente pegava num lado bem pessoal.*

Enquanto para alguns sujeitos a interação com o texto foi fluida, como em Jow (2017): *Eu achei tão natural falar sobre skate, porque para mim foi como se eu falasse sobre a minha rotina, como se eu falasse ah, eu acordo, tomo um banho, almoço e venho para escola. Tão natural sabe, foi tão bom de falar sobre skate;* já para outros, a identidade com o tema não ocorreu da mesma maneira, conforme a posição de Gabi (2017) citada acima. Assim como Tchuca (2017), que também aceitou o tema proposto por sua colega, sobre os *Youtubers*, porém afirmou: *Mas eu nem sabia, eu nem via essas coisas.*

Com estes apontamentos percebemos que a linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico resultante da interação, tanto social quanto verbal, e que foi manifestada por estes sujeitos por meio do texto produzido na RDB. Já defini a função do texto nesta pesquisa, que nos coloca frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós. Para a PCSC, o texto é uma “manifestação discursiva em situação, corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva, implicando operações múltiplas dominadas gradativamente” (SANTA CATARINA, 1998, p.68).

Para esse processo complexo acontecer analisei, à luz do ensino de LP, o indicador *prática social*, discutido aqui como a possibilidade de um fazer libertário e reflexivo. Em Brasil (1998) considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente possibilita não apenas operar concretamente com a linguagem, “mas



também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos” (ibid, p.47), vejamos:

*Eu gostei bastante de fazer [a revista] por essa liberdade de se expressar, de poder escrever seu próprio texto, de entender como isso acontece, não é simplesmente escrever qualquer coisa e colocar ali, tem todas aquelas regras e maneiras de se explicar dentro de uma revista... de se colocar para o público. (KATY, 2017)*

Nesse sentido alguns sujeitos apontaram para o fazer com liberdade, para a construção de uma ferramenta com efetiva possibilidade de produção de conhecimento para circulação social, fora dos muros escolares. Por isso, a mudança de ambiente também parecia colaborar para essa prática social, conforme Bi (2017): *Primeiro que sair da sala já é legal, para informática era mais legal ainda!* Outras e outros entrevistados/as também assinalaram:

*Tinha brincadeira [na sala informatizada], mas eu acho que essa brincadeira deixava a gente mais tranquilo, mais confortável, a gente conseguia um ajudar o outro e formar o texto. Era bem tranquilo. Essas brincadeiras só fortaleceram. (...) Na minha opinião eu acho que a sala informatizada é um ambiente melhor, porque tem aquela descontração, todo mundo debatendo: ah, tu procura dali que eu procuro daqui, porque tem acesso à internet. Tu consegue se soltar, agora na sala de aula é aquele esquema: carteira, escrever e não tem recurso sabe. Que até então a gente não podia usar celular, então, o ambiente da sala informatizada ajuda mais, a gente fica mais à vontade. (BRIGADEIRO, 2017)*

*A sala informatizada é muito melhor de fazer o trabalho, é outro ambiente, descontrai um pouco, sair daquela rotina só sala de aula é algo dinâmico, mais legal. É bom pra gente também, é meio chato ficar só na sala de aula, sala de aula, aí fazer um trabalho assim diferente é interessante... (BARBIE, 2017)*

*Eu lembro que sempre na sala informatizada era legal, era engraçado... o pessoal fazia um pouquinho de bagunça e tal. Era bem legal quando a gente ia na sala informatizada. (...) As aulas na sala informatizada eram as mais legais sempre. Sempre bem engraçado (...) Acho que só porque o computador mesmo, e a gente ficava no ambiente diferente. Muitas vezes a gente ficava em dupla também, a gente conversava bastante. (GAVLINSKI, 2017)*

*Era aquela bagunça [na sala informatizada], mas a gente lidava. Como se tu entrasse numa empresa e tivesse tipo, no RH, ou no administrativo, É uma bagunça! É um monte de papelada, um monte de gente andando, ligando, recebendo chamada, mas flui, acontece. Na sala informatizada era assim: tinha aquela bagunça mas acontecia, o trabalho saía, como todas as revistas. (JOW, 2017)*

As falas dos sujeitos consideraram a sala informatizada um ambiente propício para a prática social, ou seja, para considerar suas liberdades, identidades e o processo de construção coletiva na produção de linguagens por meio da Revista. Portanto, Brasil (1998) pondera que

[...] para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (p. 47)

Tendo em vista a consciência destes sujeitos em “estar sendo no mundo”, suas reflexões e manifestações ficaram especificadas quando Jow (2017) disse *tinha aquela bagunça mas acontecia, o trabalho saía, como todas as revistas*; e quando Gabi (2017) afirmou: *No final acabou ficando muito bom, apesar da bagunça, mas a parte boa é que a gente se divertiu também fazendo, mas ficou um trabalho sério no final*. Essa compreensão de comprometimento da prática social no espaço pedagógico da sala informatizada, atentou para a maneira humana de estar sendo no mundo, que não pode ser neutra, afinal, para Freire (2002), no espaço pedagógico, quanto mais solidariedade no “trato” desse espaço, “tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (p.109).

As possibilidades de aprendizagem trouxeram diversas concepções de mundo que se entrecruzaram. Assim como construções de identidades significativas, pois a “identidade integra o mundo da vida, sua exterioridade, a razão do outro, a partir da qual começa a percorrer o caminho rumo à libertação” (RUSSO, SGRÓ, DIAZ, 2014, p.133). Vejamos:

*Eu ‘tô’ fazendo aquele trabalho para outras pessoas lerem. Então eu preciso estar no meio de outras pessoas para saber o que elas acham. A revista eu não fiz para “mim” levar para casa e ficar comigo. Eu fiz a revista para mostrar para as pessoas esses assuntos, diversas formas de pensar sobre aquele assunto. Várias formas de lidar com aquele assunto, de agir, entendeu? (JOW, 2017)*

Portanto, a liberdade de opinar, de usar um espaço pedagógico diferente da sala de aula e de construir uma ferramenta digital mostrando suas identidades,

surgiram de uma forma descontraída. Mas havia também o comprometimento e a preocupação de produção da RDB, vivenciando todo processo no seu tempo, pois

*[...] realmente era bagunçado, demorou um pouquinho para desenvolver, mas foi entendeu? Porque aquela época foi uma época que a gente levava tudo na brincadeira, mas que no fim saía certo, saía correto. Mesmo sem ter aquela total seriedade, daquilo que a gente tava fazendo, sem notar que aquilo era totalmente importante, a gente conseguiu alcançar nossos objetivos. Foi importante, foi divertido de trabalhar com isso. (KATY, 2017)*

O movimento de reflexão no posicionamento de Katy nos direcionou para mais um indicador do ensino de LP: *ação-reflexão-ação*. Além da interação e da prática social, é por meio da palavra que fomos construindo nossas representações a respeito do mundo. Esse movimento de *ação-reflexão-ação* permitiu o uso efetivo da linguagem socialmente construída nas múltiplas práticas discursivas realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Como egressos e egressas da escola puderam refletir sobre o processo vivido: *pele menos a gente deixou uma coisa bacana, não só bagunça, né?* (BOLEIRO, 2017).

Partindo desta questão de Boleiro, acompanhei o amadurecimento nas falas quando refletiram sobre a ação do processo vivido na construção da RDB:

*Hoje eu vejo o trabalho assim, tenho muito orgulho de saber que fui eu fiz uma coisa tão bonita. Vendo a primeira Revista e a quarta Edição que foi a última, tem uma grande diferença. Até porque a tecnologia, alunos, outras cabeças... (VAH, 2017)*

*Uma pessoa que seja levemente machista, ia se considerar levemente acertado por uma bola de futebol na cabeça, isso seria uma boa definição para isso. Porque realmente foi para fazer a pessoa ver que aquilo está errado, só que a gente não precisa ser tão agressivo nas coisas, ou talvez precise, num texto como esse. Realmente foi bem bom fazer. Bastante orgulho desse trabalho, principalmente do último. (GABI, 2017)*

*Conseguimos enxergar que a gente tinha algum preconceito sem perceber. E com a Revista a gente conseguiu arrumar isso na gente, porque quando enxergamos alguma coisa, conseguimos arrumar. (BI, 2017)*

As entrevistadas fizeram suas ponderações sobre o que vivenciaram, expuseram suas identidades nos textos que produziram e seus anseios como seres sócio-históricos. A “boniteza” de Bi, ao dizer que conseguimos arrumar alguma coisa quando a enxergamos, possibilitou, de forma direta, conjeturar nossas “visões” acerca

da consciência como seres inacabados e em constante transformação. Portanto, relembando aqueles momentos, elas dialogaram, assim, com os PCN:

Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998, p. 40)

Por mais que pareçam ter reconhecido suas singularidades como sujeitos na construção da história, interagindo com outras vozes, Vah (2017) continuou: *eu sei que ficou bonito, que valeu a pena, e todo esforço também, cada segundo, cada aula perdida, valeu a pena*. Nesse conflito de considerar “aula perdida” todo o processo de construção da revista como proposta que “coloca o ‘outro’ e seu ‘mundo da vida’, sua vida cotidiana na categoria de interlocutor, pela posse de outros saberes que se atualizam no diálogo” (RUSSO, SGRÓ, DIAZ, 2014, p. 129), encontramos a contradição do movimento ação-reflexão-ação. Ou seja, a entrevistada pareceu retomar uma ideia que se perdeu ‘aula de português’, no formato de educação “bancária”<sup>30</sup>, em que o educador ou a educadora precisa cumprir a função de interpretar o mundo e transmitir essa interpretação. Nesse momento da pesquisa, encharcada em Paulo Freire, recordei:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p.69)

Portanto, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação. Para buscar a superação daquela concepção, vim discutindo a compreensão de estudantes no processo vivido na construção de uma Revista Digital a fim de pressupor uma educação dialógica, isto é, uma educação na qual estudantes e educadora “constroem conjuntamente o mundo, através de um diálogo entre iguais, em que o objeto perde sua principalidade e se torna finalmente significativo” (RUSSO, SGRÓ, DIAZ, 2014, p.133).

---

<sup>30</sup> Tratada no livro “Pedagogia do Oprimido”, na concepção bancária a educação “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação”. (FREIRE, 1987, p.59)

Com estes indicadores analisados, a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino de LP sugeriu que os temas debatidos por elas e eles se tornaram significativos a partir das suas relações com os textos, da interação com os outros e com o mundo. Com o suporte da língua na construção de uma ferramenta digital buscaram certa autonomia e reflexão na participação social no exercício da cidadania, colocando-se como autores e autoras – capazes, pois, de criar, refletir e mudar.

Nesse sentido, continuamos com a categoria Processo ensino-aprendizagem, definida como momentos indicotomizáveis para Freire (2002), já que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar e, nas relações entre seres humanos, não podemos conhecer pelo outro, mas desafiá-lo para que se perceba sujeito capaz de saber. Com isso, o indicador *encontro dos humanos* surgiu desta categoria no diálogo do processo vivido e das entrevistas, mediatizados pelo mundo, pois “onde quer que haja homens e mulheres há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2000, p. 85).

Aprendemos nas relações com os outros e a escola é onde passamos uma parte do tempo vivendo essas relações entre humanos, como ressaltou Boleiro (2017):

*Acho que a escola é um encontro de amigos, um lugar para estudar também é óbvio, e é a tua segunda casa, onde tu vai passar grande parte da sua vida na infância e na adolescência. Então tu tem que acabar aproveitando. Não só estudando, fora se divertindo, às vezes fazendo coisas que não pode, mas acaba fazendo. É isso aí, é diversão, além dos estudos.*

A afirmação levantada por ele de que a escola é um lugar acolhedor foi repetida por outras e outros entrevistados. Entendo a escola como as pessoas que ocupam este espaço institucionalizado, um ambiente propício para o encontro de humanos com diversificadas contribuições:

*(...) A gente se dava bem não só com os professores e coordenação, mas com as faxineiras, os guardinhas, as merendeiras, tudo entende, era tão bom sabe. Que nem agora, a gente entrando na escola, a gente já entrou cumprimentando. Não entrou como um estranho, como alguém que já teve aqui, mas como um conhecido, como um amigo. (...)*  
*Na Brigadeiro a gente não vinha aqui só porque era preciso, mas porque era bom, entende? Era parte de ‘nós tá’ aqui. Era como uma segunda casa, uma segunda família. Foi, querendo ou não, a minha melhor escola. (JOW, 2017)*

Neste trecho Jow apontou para as relações que se construíram na escola: uma segunda família. E esta família era um grupo de humanos que tinha uma leitura de

mundo. Analisando a posição de Jow e interagindo com Freire (2000), as relações eram afetivas, como também político-pedagógicas e estavam encharcadas de seus saberes, suas explicações do mundo. Por isso, o diálogo nessa “família” se fazia sempre necessário para pensar sua história social, revelando a necessidade de superar certos saberes no intuito de buscar o ser mais: humanizado e consciente. Este envolvimento vi em:

*Acho que os professores do fundamental, querendo ou não, são mais marcantes. Não sei se é porque eles começam o seu processo de evolução e depois que tu começa a entrar, digamos assim, na vida adulta, são os professores que parece que tu mais sente falta. (POLENTA, 2017)*

*Aqui eles realmente estão se dedicando a te ensinar, tu não acha um professor ruim aqui dentro [escola Brigadeiro]. A diretoria também sempre teve bem do lado dos alunos, se tu precisasse tu sabia que podia contar. Era duas orientadoras para tanto aluno, era. Mas tu sabia que podia contar com aquelas orientadoras. Se tu tivesse com qualquer problema poderia conversar com algum dos professores, sempre que eles têm uma aula vaga eles estão à disposição dos alunos, se eles estão na escola. (...) a escola que se tornou uma segunda família, os amigos, professores. (GABI, 2017)*

*Era todo mundo junto mesmo. Todo mundo se ajudava nas atividades, era bem legal. Os professores também eram bem amigos, bem próximos. Não era o professor que dava sua aula ali, eles conversavam para ensinar de outras formas também. (BI, 2017)*

A fala de Polenta seguiu rumo ao processo de evolução – no sentido do crescimento do ser não só biológico, mas social também – do qual educadores e educadoras acompanham e participam. A de Gabi também apontou para a influência das/dos profissionais da escola interessados em apoiar seus discentes, assim como Bi referiu-se à preocupação com o processo ensino-aprendizagem neste encontro de humanos. Sobre essa cumplicidade, entendida por Vah, vivida no processo de construção da Revista:

*A gente levou coisa daqui, principalmente de ajudar um ao outro. (...) Com a revista eu aprendi muita coisa, como o ...[falou o nome do colega] pode ter aprendido, como quem leu também pode ter visto sobre o preconceito. Muita gente pode ter visto e ter se ligado de alguma coisa. Então não é só quem faz o trabalho, mas quem lê também pode perceber que não é só isso que é a vida, que não é só aula dentro da sala, de ficar passando conteúdo, explicando, matéria dada, é isso. Não! Mas sim o trabalho que a gente faz, os alunos com a companhia dos professores eles têm uma cumplicidade entre si. É tudo isso. Todo trabalho valeu a pena e eu posso garantir isso. Sem a tua ajuda a gente não teria conseguido. (VAH, 2017)*

Ela pontuou o que Freire (2002) confirma: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.52). O autor pondera que quando entramos numa sala de aula precisamos estar abertos a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos e suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face à tarefa que temos: “a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

A possibilidade de fazer isso foi compreendida por Katy (2017) quando disse: *tinha um pensamento de que os professores eles estavam realmente se importando se ‘tu ia’ aprender ou não. (...) De eles sempre trabalharem contigo de uma forma familiar.* Volto ainda à fala dela – usada no título desta seção – *Sabe aquela coisa de sempre se sentir em casa? Sempre sentir que tu chegando na escola tu ia tá acolhido...* Portanto, o acolhimento e a cumplicidade fizeram parte da compreensão dos sujeitos entrevistados no encontro dos humanos vivenciados no processo ensino-aprendizagem durante os anos finais do ensino fundamental.

Entretanto, foi apontado por alguns sujeitos a contradição desse encontro quando ingressaram no ensino médio, em uma escola diferente. Jow (2017) indicou que: *quando a gente saiu da escola, aquilo que era a família se dispersou.* Assim como Bi (2017): *na escola que eu ‘tô’ hoje é bem diferente, pela turma ser maior, ter mais pessoas, aí acaba tendo divisão dentro da sala, tem os grupos;* no sentido de comparar com a cumplicidade que havia na escola do ensino fundamental, para ela agora:

*Parece que é menos tempo de aula, não é aquela aula que vai e é bem legal. Por ser menos tempo é mais matéria mesmo, matéria, matéria, matéria... não tem aquele convívio, aquela família, tanto dos alunos entre si, como dos professores com os alunos. É que eu achava essencial isso na matéria, tanto para ti aprender mais, quanto tu gostar da matéria igual do professor, a matéria flui. (BI, 2017)*

Possivelmente, a educação bancária ainda foi retomada quando Gabi (2017) pontuou que um professor ou outro da escola atual (ensino médio) *está lá só para dar o conteúdo no quadro e se tem alguma dúvida, deu, respondeu, entra e sai da sala.* Todavia, esta realidade dada se cria como união dialética de sujeito e objeto, observada por Jow (2017) na provável tentativa de refletir sobre a falta de diálogo perante a estrutura da educação no ensino médio: *(...) muitas vezes não é culpa do professor, não posso banalizar como se fosse do professor, nossa, o professor tem*

*tantas turmas, tantos alunos, que acaba ficando difícil de se fazer isso. Uma observação que não culpabilizou ninguém, mas que pontuou uma provável falência do sistema educativo no ensino médio.*

Por isso, no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental, o indicador *processo de conhecer* emergiu nas falas dos sujeitos entrevistados. Defini esse indicador, a partir de Freire (2002), como um processo ensino-aprendizagem que envolve busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, serenidade, sofrimento, mas também prazer e alegria, junto com colegas e com professores e professoras. Como podemos observar:

*A gente sempre tentou lembrar das regrinhas, acho que foi importante. Por exemplo, tinha muita gente que não tinha acesso a essa coisa de formatação, das regras, quando a gente foi para a sala informatizada a gente teve a oportunidade de aprender. Até porque hoje, agora eu 'tô' no segundo ano, mas daqui a pouco vão surgir trabalhos acadêmicos, com bastante regras, e aí foi o início, entendeu? Aquele início foi ótimo para a gente ter a regra, até as regras da ABNT, foi bem importante a ter esse acesso à tecnologia, desde cedo né... porque, querendo ou não, foi cedo pra gente. (KATY, 2017)*

*Tem tudo a ver [a revista com as aulas de LP] porque tu precisa do português para poder escrever, tu precisa. A maneira como que vai escrever, tipo, a gente 'tá' escrevendo de um jeito mas tu interpreta de um, mas quem tá lendo vai interpretar de um jeito diferente. Então tem tudo a ver com nosso português! (BRIGADEIRO, 2017)*

*Eu achei que valeu muito a pena. Tanto para cada dupla de aprender mais sobre o assunto que 'tava' fazendo, quanto pro resto da turma que lia o que os outros fizeram, via a opinião dos outros sobre aqueles assuntos. [A revista serviu] para a gente aprender melhor, porque a gente lia bastante para pesquisar e acabava aprendendo muitas coisas, porque ler sempre aprende alguma coisa. Aí quando a gente escrevia também ia lá para corrigir o modo que 'tava' escrevendo, aprender algumas regrinhas que às vezes a gente esquece, até as regras mais básicas a gente acaba esquecendo. Também a ordem, como o título lá em cima, tamanho da letra, caixa alta, não sei o quê, tudo isso que a gente precisa aprender, a gente acaba aprendendo bastante na aula de português na informática. (BI, 2017)*

O processo de conhecer as regras e se envolver com a escrita padrão da língua apareceu nas falas destas entrevistadas. Tanto Katy (2017) dizendo *quando a gente foi para a sala informatizada a gente teve a oportunidade de aprender*, como Bi (2017): *a gente acaba aprendendo bastante na aula de português na informática*, apontaram para a aprendizagem no ambiente diferente da sala de aula. Um momento importante para vivenciar isto com prazer. A preocupação de Brigadeiro (2017) também indicou



a relevância de ser compreendida por meio das palavras. Esse processo de conhecer e experimentar ficou visível no movimento de Katy, afirmando que ali foi o início para a posteridade, dialogando, portanto, com Freire (2002): (...) “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘*curiosidade epistemológica*’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. (p. 27, grifo do autor).

A curiosidade, naquele sentido para o autor, pode propiciar que os sujeitos desenvolvam seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele, como apontado por Gabi (2017):

*A gente colocou os outros dados tirados de vários jornais. Tinha no site do IBGE também um levantamento naquela época que foi feito. Dizer que na hora que eu li um levantamento feito por eles foi bem impactante, porque naquele tempo a cada 5 minutos uma mulher era violentada sexualmente no Brasil. É bem impactante tu ver os dados. E 15 eram mortas por dia, só pelo fato de serem mulheres, tirando outros tipos de crime. A gente realmente escolheu um tema que foi bem pesado, acho que foi o mais pesado da Revista.*

A reflexão dela sobre o “tema pesado” inferiu um esforço crítico de compreender sua relação com o mundo e estimulou a especular a ação dos humanos sobre a realidade, “como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 72). Segundo o autor, só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta e esperançosa que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. O tema da violência contra a mulher revelou-se tocante para Gabi, como já citado anteriormente. E os dados trazidos por ela, na lembrança da construção do trabalho, me fizeram refletir o quão é importante conseguir desenvolver processos de educação sexual que efetivamente promovam atitudes de respeito e valores relacionados a uma vivência de sexualidade responsável, (MELO e POCOVI, 2002).

Além desse tema, a busca do processo de conhecer com os outros também apareceu:

*Eu escrevi o texto com base também no que ela [parceira de produção] pensava sobre isso. Então eu podia ter uma relação do que os outros iam pensar tendo como base ela, entendeu? Daí ela também deu a opinião dela, escreveu a parte dela, e daí depois a gente fez uma pesquisa na sala e a gente fez uma porcentagem [sobre estilos musicais]. (KATY, 2017)*

*Todo mundo para fazer, todos nós tivemos que ler, e ler e fazer... eu e a Nic, a gente leu umas 5 entrevistas pra ver se íamos nos basear*

*naquele jeito. Então acho que todo mundo, querendo ou não, teve que ler, escrever e exercitar todas as áreas do português. (VAH, 2017)*

A compreensão de Katy e Vah na aprendizagem com o outro, na invenção e reinvenção do saber, pareceu permeada de identidade, na experiência de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2002, p. 46). Um misto de sentimentos no processo vivido, no processo ensino-aprendizagem, gerou aflição quando:

*No final [época da conclusão da revista], a gente ‘tava’ ficando levemente desesperada pensando que não ia dar certo, porque era muita coisa para pouco espaço. (...) só sei que nosso [trabalho] demorou bastante para acabar. Aí também a professora fazia a gente ficar corrigindo porque a gente colocava a palavra levemente pesada, colocou alguns xingamentos no meio também, daí tu disse que não podia e a gente tinha que achar uma palavra que substituísse aquele xingamento, mesmo que não tivesse palavra que substituísse aquele xingamento. Aí a gente ficou lá uma meia hora pensando, o que eu coloco no lugar? (GABI, 2017)*

Aqui, Gabi pareceu nos mostrar que na sua construção do texto era relevante impor sua liberdade de expressão, já que ela mesma confirmou:

*Eu sempre ‘tô’ fazendo sobre alguma coisa polêmica né? (risos) Eu sempre me volto para esse tipo de coisa. Acho que é que nem os professores de história sempre dizem: se tu tivesse nascido em outra época, provavelmente estaria metida no meio de revoluções. (GABI, 2017)*

A “boniteza” dessa revelação, de um ser em constante transformação no processo de conhecer, me fez ancorar em Freire (2002), que respeitava a leitura de mundo do educando/educanda, reconhecendo como a maneira correta que tem o educador/educadora de, “com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (grifos do autor, p.138). Assim como houve questionamentos durante o processo, também houve momentos de prazer:

*Quando se fala numa turma na sala informatizada já pensa que vai ser uma bagunça, vai todo mundo ficar em joguinho, mas às vezes acontecia isso, não tanto na aula de português, mas em outras aulas tinha muita gente que ficava no joguinho. Mas como era uma matéria que a gente gostava e uma atividade que a gente gostava, que era fazer uma revista que era super legal, todo mundo acabava se concentrando mais e fazendo mais aquilo mesmo, ninguém ficava em*

*joguinho. Eu achava muito legal porque não tinha aquela barulheira e todo mundo ficava focado em fazer, todo mundo ‘tava’ gostando do que ‘tava’ fazendo, isso que eu senti. A gente também adorava. (BI, 2017)*

Bi revelou um sentimento prazeroso de aprendizagem na sala informatizada quando apontou que ninguém ficava “jogando” porque estavam produzindo a revista e havia concentração para isso. Entretanto, no movimento contraditório, o processo de construção da RDB não teve a mesma conotação para Vah (2017):

*Foi trabalhoso, isso eu tenho certeza, eu acho que se eu tivesse que fazer mais um trabalho não seria entrevista. Porque ter que passar a limpo depois e revisar, e revisar de novo, e vê se ‘tá’ bom, se combina tudo direitinho, não é fácil. (VAH, 2017)*

A contradição encontrada na fala dela foi devido ao entendimento sobre entrevista que, em outro momento, pareceu relevante este gênero discursivo como processo ensino-aprendizagem:

*A gente começou a curtir o trabalho, porque era uma coisa que a gente viu que não ia ser padrão ali entrevista. Não. Foi uma coisa que foi evoluído, ela [a professora entrevistada] foi falando, falando e a gente foi entrando nas histórias da vida dela. (...) Meu pai até comentou que eu poderia ter feito sobre outro assunto, algo igual ao dos meus colegas, não entrevista. Daí eu disse: pai, eu escolhi entrevista! E eu perguntei se ele ‘tava’ achando meu trabalho ruim e ele disse que não, que gostou do meu trabalho, mas que meus amigos tinham colocado uma coisa que informa. E eu disse: estou informando a vida de uma professora! É importante para os alunos verem que também os professores aqui não passam batidos. Nenhum passa, porque sempre tem a memória de um. (VAH, 2017)*

Sendo assim, compreendi que a afirmação de fazer a entrevista foi uma escolha na qual surtiu efeitos de “empoderamento” sobre: *estou informando a vida de uma professora!* Por outro lado, ela analisou: *acho que se eu tivesse que fazer mais um trabalho não seria entrevista.* Portanto, este movimento da sua relação com a produção de texto na revista pode ser examinado como uma manifestação de concepção de linguagem. Recordando, pois, que a língua é um instrumento de poder, conforme já mencionado anteriormente, e que esse instrumento flexível permite referir o mundo de diferentes formas e perspectivas, segundo Brasil (1998).

Diante do exposto, os sujeitos expuseram que o processo de conhecer se entrelaçou com o ensinar e aprender de Freire (2002), que tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor/professora de desvelar a compreensão de algo e

com o empenho igualmente crítico do/da estudante de ir entrando como sujeito em aprendizagem nesse processo de desvelamento.

Os sujeitos do processo de desvelamento vivido durante a construção da RDB também se reconheceram como *sujeitos da construção e reconstrução* do saber, um indicador marcante da categoria ensino-aprendizagem, como vimos em:

*Eu achei isso o máximo [construir a revista] porque a gente conseguiu fazer aquilo que era proposto, do nosso jeito. Para mim foi uma experiência muito boa, professora, porque eu me lembro que eu entrei no sétimo ano (...) daí no nono que a gente conseguiu fazer porque foram as duas turmas. Eu 'tava' esperando há muito tempo sabe! E acabei conseguindo fazer, escrever a minha história na página da Brigadeiro sabe, na escola. Eu achei o máximo, professora! (JOW, 2017)*

Jow salientou sua vontade de produzir a revista há algum tempo e a importância de registrar sua história à sua maneira. Esta possibilidade de construir o saber só foi percebida pela escuta atenta das experiências informais destes sujeitos fora da escola. Escutar aqui, no sentido freireano, significou a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro: “ao escutá-lo aprendo a falar *com* ele” (FREIRE, 2002, p.135). E o falar *com* disponibilizou uma atuação fundamental neste processo vivido para estes jovens, conforme:

*Achei um trabalho bem feito. Bem organizado, que realmente traz o interesse de todo mundo. Desde skate, tatuagem, a música, jogos... coisas assim importantes que, querendo ou não, estão presentes na vida de todo mundo. Isso faz de uma revista chamativa, é a gente não trouxe só um tema, a gente trouxe vários. (...) Eu achei bem interessante até porque chamava atenção de outros públicos, principalmente da Its [revista para adolescentes], que veio conversar. Deixou a gente bem importante! (...) eu achei, tipo, importante para a gente. Esse contato com poder fazer as coisas, de não só assistir ou pegar uma revista da Its e ver. A gente poder participar daquilo foi muito importante. Eu me sinto responsável por aquilo que eu expus, entendeu? Por aquilo que eu pude colocar, que era meu, que era minha opinião. E poder colocar aquilo para os outros. (KATY, 2017)*

A compreensão como sujeito da construção do saber ficou evidenciada na fala de Katy. Além de apontar para a leitura de mundo daqueles adolescentes da época do processo vivido, vários temas escolhidos por eles e elas que foram respeitados, a entrevistada também citou uma revista para adolescentes e jovens – a qual fez uma matéria sobre a RDB na escola (apêndice ..) – que causou um sentimento de

importância no processo vivido. Respeitar a leitura de mundo dos educandos e educandas, para Freire (2002) significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. Ora, se sentir responsável por aquilo que ela produziu e expôs, indicou, possivelmente, uma reconstrução da leitura de mundo que tinha para transformá-la em produção de conhecimento, como agente histórico.

A produção de conhecimento se deu por meio da RDB, como vimos na seção do processo vivido, resultante do papel de sujeito da produção de suas inteligências do mundo, assumido pelos e pelas estudantes. A fala de Katy reverberou na afirmação de Freire (2002, p.140): “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”.

O reconhecimento como sujeito de construção e reconstrução do saber no processo vivido também apareceu em:

*Era uma revista mesmo, tinha o papel de uma revista, o formato de uma revista, era uma revista mesmo, sabe?! A gente que fez, tudo que tinha lá dentro foi a gente que fez, não era coisa de fora nem nada, foi a gente que fez todo o trabalho, fizemos todo esforço né. E ver o esforço se transformando numa revista acho que é legal, ainda mais na idade que a gente tinha. Ver que o esforço vale a pena. Dá resultado. Pelo menos isso foi o que eu levei para mim. (GAVLINSKI, 2017)*

*Satisfação de ver [o próprio trabalho], trabalhar tanto naquilo, dar tudo de si e ver bonitinho, publicado em folha e todo mundo podendo ver, sabe... gratificante, essa é a palavra. (BRIGADEIRO, 2017)*

*A revista foi gratificante. Ficou muito legal, muito criativo da parte da professora. É bacana porque uma forma de sempre lembrar da gente, que a gente passou por essa escola e vai deixar uma marca, aí é algo que tu fica: meu Deus eu fiz parte disso! Muito legal! (BARBIE, 2017)*

*E todo mundo ficou orgulhoso, porque a escola tem a nossa Revista! Era muito legal! Eu ‘tô’ naquela revista, tá lá a fotinho! (BI, 2017)*

*Deixar uma marca:* o estar sendo no mundo pode ser um entendimento destes depoimentos. A “boniteza” de se reconhecerem orgulhosos e orgulhosas do que deixaram como marcas neste mundo, por mais microssocial que fosse, me fez recordar que

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que

ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2002, p.85)

O mesmo autor entende que estar no mundo sem fazer história, sem ser feito por ela, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem cantar, sem escrever, sem aprender, sem ensinar, sem politizar, não é possível (ibid, 2002). Isso percebemos em:

*A gente vai vendo o quanto a gente vai mudando. O meu jeito de escrever, bem minha cara colocar “e tudo mais”... ‘tipo’ eu já tinha certeza que fui eu que escrevi. Eu já ia fazer uma crítica, quando eu li que a comida era jogada fora, daí não tem nada para aproveitar, mas depois eu já li em horta do colégio, bem minha cara. É bom que algumas opiniões, não sei, mas parece que mantém né, de algum jeito. (POLENTA, 2017)*

*A gente interagiu bastante, tiramos conclusões que a gente não sabia. E conversando, eu e ela [parceira de trabalho], a gente tinha ideias diferentes e acabou vendo que cada um tem um pensamento diferente, mas dá para encaixar, **dá para aprender com pensamento dos outros**. Eu achei legal que é uma coisa importante ter numa revista, ainda mais uma revista para adolescentes. (BI, 2017, grifo meu)*

Polenta lembrou seu posicionamento de 2012 e, por mais que falasse em mudança, mesmo assim manteve sua posição política em 2017, ressaltando sobre a horta da escola. Bi também observou as diferenças de pensar entre ela e sua colega durante o processo vivido, entretanto, o grifo sugeriu a alteridade neste processo, seu movimento permanente de procura que se alicerçou à esperança. Por isto, usei esta afirmação no início deste capítulo quatro.

Afinal, estamos em constante aprendizagem com os outros. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Assim, nas condições de verdadeira aprendizagem, segundo Freire (2002), os educandos e educandas vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo. Na discussão deste indicador, portanto, trouxe a questão do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser, com isso, aprendido pelos sujeitos da construção e reconstrução do saber, no encontro dos humanos mergulhados no processo de conhecer.

Doravante esses sujeitos estavam imbricados na categoria Dialogicidade, retomada aqui como prática da liberdade. Além de ser entendida como um processo

de intervenção que necessita ser permeado de compreensão, aceitação, acolhimento e respeito. Apesar de não ter empatia perante o substantivo *intervenção*, sua denotação aqui vem do latim *interventio* como ato de intervir, fazer uma interferência. Nesse caso, intervir na busca de uma educação emancipatória, na direção da justiça social. Com isso, o indicador *intervir no mundo* brotou na fala:

*O mundo é muito machista [sobre o tema escolhido para o trabalho]. Meu pai é um bom exemplo de pessoa machista também. Eu só não gosto desse conceito, acho que todos somos iguais, que deveríamos ter direitos iguais. (...) [Me senti] levemente revoltada com todos os dados que eu achei. É bem triste ver a situação que o país 'tá'. Ver o tanto que as mulheres sofrem. Se bem que não é só no Brasil, também tem em todos os países, em maior ou menor quantidade, realmente é bem triste. Ver o que tanto que a gente evoluiu, não conseguimos evoluir nesse conceito. (...) [Esse texto] representa muita coisa. O sofrimento de muitas mulheres que não tiveram a chance de pedir ajuda por qualquer coisa... que sofreram. Um pedido de igualdade por outras que sofreram pouco ou aquelas que nunca sofreram com isso, mas que mesmo assim se sentem mal pelas que sofrem. Eu queria que elas também tivessem a oportunidade de ter uma igualdade. (GABI, 2017)*

Gabi não foi neutra, enfatizou que o texto produzido por ela representou um *pedido de igualdade*. Possivelmente, na sua compreensão de escrever aquela reportagem “Nós gritamos igualdade!” (p.66 deste trabalho), poderia intervir colaborando com a reflexão das mulheres que sofrem com a falta de igualdade nesta sociedade em que vivemos. Ela dialogou com Freire (2002): “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p.86). A intervenção dela na realidade, por meio de um gênero discursivo, foi um caminho de expressão da natureza humana de *estar sendo*. “Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 2002, p. 87).

Jow também se rebelou quando escreveu sobre o *skate*:

*Eu fiz sobre skate feminino. Eu escolhi o tema porque todo ano falava sobre o skate, todo ano, só que era apenas sobre skate masculino, no caso. Só modalidade masculina. Nesse ano [2015] eu me lembro que começou a crescer o skate, tanto que os campeonatos começaram a fazer campeonato feminino, mulheres aparecerem, terem a chance de aparecer. Querendo ou não, eu achei uma oportunidade boa de mostrar o que é o skate também, entendeu? Mostrar que o skate não é uma coisa só de menino, que nem o futebol. Muita gente acha que o futebol é só para menino, até mesmo os pais acham isso, não deixam os filhos praticar o esporte, por achar que é só de menino ou que é só de menina. Eu achei importante porque aquele ano começou a crescer o skate feminino, começou a aparecer. E até hoje eu vejo que tanto skate feminino como skate masculino, a mídia não dá espaço para eles. (JOW, 2017)*

O olhar de sua intervenção foi voltado para a modalidade feminina do skate, que ainda não havia sido abordada na RDB, conforme sua fala, a qual reforçou ainda: *É só tu ver todas as revistas de todos os anos teve skate, porém foi só meninos que fizeram, não apareceu nenhuma menina fazendo ou falando sobre alguma garota* (JOW, 2017). Analisando o envolvimento dele com o esporte, pareceu preocupado em divulgar o skate feminino já que, segundo ele, não era veiculado na mídia. Freire (2002) nos alerta que pensar na mídia em geral pressupõe o problema da comunicação, um processo também impossível de ser neutro. Não discuti a área da comunicação, todavia, Jow me fez refletir sobre outras questões:

*Querendo ou não, é um preconceito, é como você falar para o seu filho que ele não pode brincar com a boneca porque é coisa de menina. É mesma coisa que você não deixar sua filha andar de skate porque é coisa de menino. Ou não deixar seus filhos andarem de skate porque é coisa de drogado. Isso não é verdade. Isso é apenas o que as pessoas criam e tornam aquilo para os seus filhos como se fosse verdade. Mas a verdade não é isso. (JOW, 2017)*

As questões de estereótipos levantadas por ele em torno do que se constrói como “verdade” percorreram as representações de construções sociais. Mesmo sem aprofundarmos este debate, recorremos a Freire (2001), que discorre sobre o processo de desumanização, gerado pela submissão que é imposta à mulher pela nossa sociedade machista. A fala de Jow dialogou também com Freire (2002) quando o educador entende que: “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (p.67).

A briga e a “boniteza” em Jow buscou uma igualdade social como intervenção neste mundo, sem estereótipos construídos pela nossa sociedade. Entendi isso porque relatou também sobre o processo vivido de construção da RDB: *Eu gostei muito [de escrever sobre skate] porque é um esporte que eu faço, um esporte que eu gosto e que só me traz lembranças boas. E como dizem: skate é vida!* (JOW, 2017). Não obstante, na contradição humana, ele revelou: *foi tão bom de falar sobre skate, mesmo sendo feminino sabe, foi tão bom poder falar sobre ele.* (JOW, 2017). Também vi aqui o significativo movimento dele que, por um lado, quer “desconstruir



verdades” impostas e, por outro, reafirmou a constante estrutura de condições sociais, nas quais ainda vivemos arraigados na desigualdade de gêneros.

Embora tenhamos, como educadoras e educadores, de ampliar essas discussões na escola, o entrevistado entrevistou, por meio da RDB, sobre o tema do *skate* feminino, registrando sua compreensão daquela produção de conhecimento. Possivelmente, o entendimento de Jow em relação ao tema escrito foi com a intenção de intervir no mundo para melhorar as coisas que aí estão. Nesse sentido, o indicador levantado por alguns egressos e egressas foi ao encontro da aspiração de Freire (2002), pensando na intervenção com mudanças nas relações humanas, primando pelo acolhimento e respeito, na direção da justiça social.

No processo vivido o *respeito* brotou em algumas falas como um indicador da Dialogicidade. No entendimento de Freire (2002, p.152) “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”. Esse encontro foi relatado por Boleiro quando se referiu à minha interação com os/as estudantes:

*Tu conseguia chegar e falar e na hora que falava, o aluno já parava: opa tenho que mudar para conseguir... era muito divertido, gostei demais! Até os mais bagunceiros ficavam quieto na aula! Era impressionante. A 'profe' conseguia mudar a cabeça deles. (BOLEIRO, 2017)*

Para *mudar a cabeça*, a compreensão dele, provavelmente, foi de que a abertura ao diálogo fazia com que alguns colegas ditos “bagunceiros” pudessem se envolver com o processo e mudar de alguma maneira. Ora, uma sala de aula nunca é homogênea, portanto, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.66). Nesse sentido, podemos entender o “divertido” como uma forma de relação mais aproximada e horizontalizada, como uma entrevistada apontou: *Eu sempre lembro que a professora era sempre divertida, alegre, que às vezes era mais braba uns dias, mas era sempre querida com a gente, sempre chegava sorrindo* (BARBIE, 2017). A convivência, nas palavras de Barbie, mostrou que nem todos os dias eram alegres, mas que o respeito esteve presente em todo tempo.

Bi também relatou sobre as aulas de LP: *Eu lembro que a gente ria bastante, eu lembro disso, que era muito divertido. Que sempre que a gente ia ter aula de português todo mundo: português eeee! Agora é geografia: uh, história: uh...* (BI, 2017). Esta lembrança dela apontou para um otimismo esperançoso no ensino de LP,

que nos remeteu à *Pedagogia da Autonomia*. Lá encontramos um subcapítulo denominado “Ensinar exige alegria e esperança”, em que:

Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2002, p.80)

A esperança de respeito apareceu nas falas de Katy e Boleiro quando compararam a escola Brigadeiro com a atual que frequentam no ensino médio. Vejamos:

*Hoje a gente vive num mundo totalmente individual. E aqui [escola Brigadeiro] era mais coletivo, todos os professores... hoje a gente vive em escolas que ‘tão’ mais para mediar. A gente veio de uma escola [Brigadeiro] onde realmente a gente aprendia, os professores estavam ali para ensinar mesmo, não para mediar simplesmente a matéria. É difícil encontrar um professor tenha vontade de fazer aquilo. (KATY, 2017)*

*Outro dia eu ‘tava’ parado e vi uma bombinha do meu lado estourando. Pensa? Aí não dá, a gente parece que ‘tá’ dentro de uma prisão, é cheio de grade. (BOLEIRO, 2017)*

De formas diferentes, apontaram para o respeito e a falta dele. Katy, levantando o entendimento de respeito dos docentes da escola Brigadeiro com o processo ensino-aprendizagem, abordando a coletividade nesse aspecto. Enquanto Boleiro registrou a falta de respeito com os humanos dentro da escola atual, a qual ele comparou a uma prisão. Uma estrutura construída para a educação nesta sociedade capitalista que, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades”, (FREIRE, 2002, p. 111, grifo do autor). Por isso, a compreensão de Boleiro sobre a cultura da escola, assim como a afirmação do pedagogo, nos fez refletir até quando manteremos esta situação desrespeitosa nos espaços pedagógicos.

Todavia, uma egressa compreendeu que o respeito também poderia se dar por meio da linguagem quando constatou sobre as aulas de LP: (...) *tu não passava aqueles quadros enormes pra gente copiar. Então era pouca coisa e eram coisas práticas, e que faziam a gente entender melhor o conteúdo. Tu conversava na nossa*

*língua sobre isso* (VAH, 2017). Essa língua era carregada de palavras que são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1990, p.41). A língua que respeitava as diferenças e as relações entre professora-estudantes foi citada por Vah.

Seguindo neste caminho, o indicador *relação com o outro* surgiu imbricado no respeito. A relação com o outro também é a relação com o mundo. Como definição deste indicador, Freire (2002) afirma que precisamos saber ou nos abrir à realidade desses alunos/alunas com quem partilhamos nossa atividade pedagógica. “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2002, p 153).

Acreditando também na força das relações entre as pessoas, que podem fazer diferença na reinvenção dos humanos e do mundo, compreendi nas falas de algumas egressas e egressos sentidos de envolvimento da curiosidade humana, que abriu possibilidades aos sujeitos da relação da produção interconhecimentos, assim como de relações interpessoais. Vejamos:

*E tu foi uma professora que, não só pela revista, mas garanto que pra vida da Vi tu vai tá marcada sempre, é óbvio. Mas não só pra Vi, por tu ser madrinha dela, mas porque tu ajudava cada aluno, mesmo não tendo só relação de aluno e professora, mas sim de amigo, de professora amiga para aluno. Tu ajudou também a Ka, que até hoje ela fala que ela tem muito para te agradecer. Muita gente que tu dava conselhos e conversava, melhorava muito a vida, não a vida né, mas deixava o humor de cada um melhor... Faz parte pra gente, não só tu vai ficar marcada, mas outros professores também. (VAH, 2017)*

A manifestação de Vah sobre o meu relacionamento, como professora, com as/os estudantes sensibilizou a pesquisadora. O que pode uma conversa? Retornei a Freire (2002, p.47): “o que pode um gesto, aparentemente insignificante, valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. A marca deixada pelos professores e professoras da escola Brigadeiro pareceu significativa para ela. Ainda lembrou:

*Tenho muita lembrança também, não é querer puxar saco, mas das tuas aulas, porque era onde os alunos podiam interagir melhor com a professora, porque não era aquela coisa: eu vou chegar, passar o tema no quadro, copiem, vou explicar e deu, aula dada. Tu conversava com a gente sobre o nosso dia a dia. (VAH, 2017)*

Essa compreensão da entrevistada reforçou a proximidade pelo diálogo. O diálogo que, para Freire (1987, p.81) ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos

homens, “se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. O resultado dessa confiança era de que os sujeitos relatavam acontecimentos de suas vidas, do seu cotidiano, buscando algum tipo de escuta, pelo menos. Afinal, o caminho da educação também pode estruturar diálogos entre iguais destinados a construir uma visão de mundo, “valorizando as relações face a face como o espaço onde a razão do “outro” pode expressar-se”. (RUSSO; SGRÓ; DIAZ, 2014, p.131, grifo dos autores).

A relação nas aulas de LP também apareceu como uma construção conjunta, entendendo o outro na sua dimensão humana de saberes e dificuldades, como apontaram:

*Apesar de, por exemplo, os conteúdos de português realmente serem bastante complicados, a gente sabia da importância que eles iam ter para gente depois. Eu acho que as aulas que eu tive contigo elas foram bem esclarecedoras, porque, mesmo que eu não soubesse ou não entendesse, a professora retornava e fazia a gente entender. (...) a gente realmente notava que tu gostava de fazer aquilo, tu gostava de ensinar o português para gente, de explicar cada regra e fazer com que a gente compreendesse de maneira melhor. (KATY, 2017)*

*Mas eu lembro do auxílio da professora, sempre que a gente precisava de atenção tu ‘tava’ ali sabe, mesmo tendo trinta e poucos alunos. E quando a gente tinha dificuldade tu sempre ‘tava’ ali por perto. É bom recordar isso (POLENTA, 2017)*

*[As aulas de LP] Eram bem dinâmicas, eu acho. A professora sabia explicar muito bem, o que a gente não entendia a gente perguntava, e a professora sempre explicava de novo. E acho que a professora trabalhava livro, bastante livro... e a gente pegava livro na biblioteca, para a gente contar os livros e era bem legal! (BARBIE, 2017)*

*Todo mundo queria ler, mesmo que não era dia de ler. Muita gente lia, e a professora interagia bastante com os alunos também. Tinha muitas coisas legais. (BI, 2017)*

Nas falas de Katy e Barbie, reconheci a compreensão delas sobre o movimento de resignificação por meio da relação de “explicar de novo” e de “estar ali”, como mencionou Polenta, que apontou para a aproximação entre sujeitos na sua relação dialógica. Ora, a relação com o outro é a relação com seres históricos, transformativos e com a necessidade de interagir com outros seres e com o mundo. A interação entre professora-estudantes também foi levantada por Bi.

Já Gabi, indicou que a relação entre os próprios estudantes durante o processo vivido de construção da RDB se deu assim:

*Era um dos únicos momentos que não tinha diferença na sala de aula. Acho que todo mundo queria que a revista ficasse realmente boa, tivesse um bom conteúdo. Então todo mundo se esforçou bastante para fazer, pelo menos essa última. (GABI, 2017)*

A ponderação dela pareceu bastante contundente quando mais adiante comparou estar na sala de aula:

*A sala era bem dividida no meio: de um lado o pessoal ficava só na bagunça e do outro tinha o pessoal que realmente estudava. E o pessoal que era só do lado da bagunça era bem preconceituoso assim... os guris, principalmente. Tinha uns até que não eram, se escapavam, que eram legais, mas os outros...(GABI, 2017)*

As lembranças de Gabi trouxeram de um lado uma turma dividida e, de outro, uma turma sem diferenças, unida por um motivo. O motivo foi construir como autores e autoras a própria revista. Esse movimento de comparação que ela fez foi um presente para refletir sobre as relações em sala de aula. As relações entre sujeitos e com o mundo faz com que aprendam e cresçam na diferença, já que uma sala de aula é muito heterogênea. É nessa diferença na relação com o outro que me encontro *com* eles e elas, como dizia Freire (2002). Para ele também era importante:

*Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2002, p. 154)*

Portanto, a compreensão dos sujeitos entrevistados, conforme analisado nas suas falas, foi de que na relação com o outro houve aberturas e aproximações no processo ensino-aprendizagem vivido. Assim, inferi deste indicador que professora-estudantes tentaram assumir uma postura *dialógica*, que foi aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, como uma prática de liberdade no ensino de LP.

A postura dialógica também contou com um elemento diferencial que envolveu os sujeitos: a Revista Digital. Jow (2017) afirmou sobre a revista que *nenhum outro professor fez isso com a gente*. Esta categoria, logo, assumida aqui como uma produção de conhecimento coletiva, uma troca de aprendizagens, teve o intuito de oportunizar ações de linguagem na direção da justiça social. A escolha pelo digital teve relação com o uso das mídias que os estudantes fazem nesse mundo conectado no qual, segundo Figueiredo (2016), o computador e o celular invadiram nossas casas

e todas as áreas que envolvem as relações humanas são transformadas pela internet ao mesmo tempo em que a transformam também.

Os sujeitos desta pesquisa transformaram a internet por meio dessa ferramenta midiática. Como indicador levantado das entrevistas, a *ferramenta midiática* ficou definida como instrumento de produção escrita, atuante em muitas esferas da vida social, que serve tanto para estudantes como para docentes e outros interlocutores interessados nesta ferramenta (BEVORT; BELLONI, 2009). Vah nos mostrou que a revista alcançou outros interessados: *Não ficou só na revista. Por exemplo, o meu pai até hoje não viu a revista em mãos, mas pela internet ele viu, ele leu, e achou muito legal o que 'tava' dentro do trabalho.* (VAH, 2017)

Para algumas entrevistadas a facilidade de acessar a revista pela internet foi uma possibilidade de ampliar o acesso ao que produziram:

*Depois que a gente viu o formato online também, que foi super legal. As pessoas que vivem mais nesse meio tecnológico também poder acessar, foi bem importante. Algo diferente por que a gente nunca... eu realmente nunca tinha visto uma revista pelo computador. (...) Foi uma novidade realmente, quando a gente começou a fazer online. Bem diferente. E eu acho legal justamente por a gente poder ter um acesso maior. Porque nem sempre a gente vai ter uma revista na mão ou essas coisas assim.* (KATY, 2017)

*É certo colocar na internet para todo mundo ler, porque ficou muito legal e a internet hoje em dia é o que 'tá' no auge. Tudo que tu quer assim, por exemplo, colocar um jornal para vender tu vai ter menos visualizações do que uma publicação na internet. Acho que publicando na internet a gente alcança muito mais pessoas e de várias idades. Na escola, querendo ou não, só ia alcançar aquela idade que 'tá' na escola. Mas colocou na Internet e aí muita gente viu, eu vi lá que teve gente que curtiu e que foi bem legal, eu achei essencial colocar na internet.* (BI, 2017)

A fala de Bi pontuou que foi *essencial colocar na internet*, assim como Katy disse que *nunca tinha visto uma revista pelo computador*. É possível que essa democratização do acesso a um material produzido por elas tenha evidenciado a importância como sujeitos agentes do meio virtual, pois Katy ainda argumentou que gostou de fazer pelo: *fato de ser online [a revista] e poder alcançar muita gente* (KATY, 2017). Ora, como sujeitos que vivem neste meio, elas foram autoras de conteúdos colocados na internet, ou seja, a produção textual não foi destinada somente para a professora.

Além disso, Jow utilizou as TICs para entrevistar a *skatista* e preencher seu tema na RDB, como explicou:

*Acabei chamando ela [skatista entrevistada para o trabalho] no Facebook e fazendo entrevista online mesmo, para saber como era, como aconteceu e tudo. Primeiro eu fiz as perguntas e fui me perguntando: será que faz sentido? Seria aquilo que eu tenho que perguntar... daí fui mudando. Mas daí eu vi que eu tinha que fazer a pergunta pensando como seria para mim, se alguém me perguntasse, porque querendo ou não, eu 'tô' no meio disso. Daí eu fiz as perguntas pensando como se alguém me perguntasse e acabei perguntando para ela. Foi aquilo o certo, e deu certo! Eu gostei muito mesmo. (JOW, 2017)*

Na fala dele houve um tom de refletir sobre o que iria perguntar para a menina entrevistada, já que foi uma intervenção *on line*. Analisando a relação dele com o uso das tecnologias, entendi que não teve dificuldades para produzir seu texto sobre skate feminino juntamente com as respostas da entrevistada, da mesma idade, usando uma rede social. Segundo Figueiredo (2016) é nesse mundo midiático que o adolescente está construindo sua identidade adulta e para isso interage com seus pares de forma a se apropriar dos elementos culturais apresentados pela sociedade. O que os conectava era o tema *skate*.

Outro diferencial sugerido neste processo vivido da ferramenta midiática foi:

*Acho que foi bom [na sala informatizada] porque a gente aprendeu a mexer até no programa que não é do nosso comum. Não sei o nome do programa de fazer a revista, porque a gente é muito do Word, do PowerPoint para fazer trabalho, aí a gente aprendeu a mexer em outros programas. (VAH, 2017)*

A compreensão de Vah sobre o programa utilizado para construir a revista inferiu uma novidade do que eram acostumados a usar. Foi, portanto, um processo ensino-aprendizagem devido à construção coletiva de um programa pouco explorado por todos os sujeitos do processo. Dessa forma, pudemos sugerir o que, para Bevort e Belloni (2009), significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade, no sentido para a apropriação crítica e criativa das mídias.

Entretanto, a RDB teve como destino a publicação na rede social *Facebook*. Figueiredo (2016) apontou que 83% dos adolescentes pesquisados no seu livro tinham o Facebook como a mídia mais utilizada para se comunicar. Nesse sentido, vejamos:

*Eu acho que a tecnologia pode te levar para dois lados, porque muitas vezes a fonte de informação é usada errada. Qualquer um joga uma opinião no Facebook, daí já 'viraliza'. Então é mais fácil uma criança*

*ler uma besteira na internet do que ler realmente alguma coisa útil.*  
(POLENTA, 2017)

Polenta revelou um posicionamento sobre o que pode acontecer nesta rede social. A crítica levantada em relação à TIC foi importante para compreender a contradição existente entre só informações “certas” e “erradas” que se encontra nas redes sociais. O termo “viraliza” tem sido usual na internet e significa espalhar rapidamente. Pelo que ele levantou, a possibilidade das crianças encontrarem informações “inúteis” é muito mais simples. Freire (2002, p.97) alertou:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas.

Os desafios à curiosidade foram entendidos por Boleiro como pontos interessantes das relações na sala informatizada:

*Ali era bom [na sala informatizada] e mexer no computador também. Quando acabava o que a gente tinha que fazer da aula, a gente podia jogar um pouquinho. Era bem legal. E isso também aproximava a turma com os professores, eu acho. Porque ali a professora dava uma coisa, e como hoje em dia os jovens gostam muito de computador, a professora dava uma coisa para a gente pesquisar, e como eles gostam de computador eles vão lá, vão pesquisar, vão mexer, e já vão entrar em outro site que gosta. E a professora gostando porque eles tão se empenhando, e eles porque é um negócio que eles gostam, isso já ajuda os dois.* (BOLEIRO, 2017)

A aproximação entre professora-estudantes por meio do “computador”, ou seja, pelo processo vivido na sala informatizada, pareceu trazer uma conscientização do que fazer naquela situação. Até porque o motivo de construir a revista foi levantado por ele como “hoje em dia os jovens gostam muito de computador”, e a ferramenta midiática acabou envolvendo-os também com o meio virtual.

A entrevistada Vah (2017) relatou que no ano de 2015 *a escola também teve um suporte bom de computadores, e tudo mais, com programa bom para a gente conseguir completar [o trabalho]*. Por outro lado, se a busca pela mudança de paradigma no ensino de LP foi latente, concordo em alguns aspectos com Orozco-Gomez (2006, p.97):

As instituições educativas acabam por não compreender a magnitude da mudança, e insistem teimosamente em continuar com uma visão reducionista que só repara no aspecto instrumental, tanto de mídias quanto de tecnologias. Não é equipar de máquinas as escolas a única



alternativa para abreviar o desafio, como insistiram muitos ministérios de educação latino-americanos. Na verdade, debater e repensar os motivos da educação e da comunicação em uma grande mudança de época como atual é o que necessitamos continuar fazendo.

Portanto, para além do suporte dos computadores na escola, repensar o ensino de LP por meio da construção da RDB foi compreendido assim por Katy:

*A professora ter trazido isso [construção da revista] para a gente foi bastante importante. Eu achei interessante porque, por exemplo, muitas pessoas ou professores trazem o tradicional, vivem no tradicional, e o professor que traz algo novo ele tem uma atenção a mais, ele ganha o interesse a mais dos alunos. Isso é importante dentro de uma escola. (KATY, 2017)*

A ideia de tradicional remetida por Katy, talvez, tenha sido deixada para trás por meio da RDB. Sair do tradicional, conforme sua fala, foi interessante para ter mais interesse das/dos estudantes na relação entre professora-estudantes. Por mais que essa busca de uma mudança significativa no ensino de LP me acompanhasse, precisei ouvir dos sujeitos participantes do processo como compreenderam o que tinham vivido entre os anos de 2012 e 2015.

Desses relatos, entretanto, dois possíveis indicadores apareceram para mim, numa reflexão dialética individual, no embate desta busca e que não foram apontados no quadro. Todavia, fizeram-me refletir sobre a docência: a coerência e a contradição no ensino de LP. Vejamos o primeiro que foi levantado:

*A gente fazia roda [de leitura e contação], aí a professora começava sempre, porque a professora também lia. Daí a professora começava. E aí é um do lado do outro contando... muitos momentos bons. (...) A biblioteca... aqui é maravilhoso, lá [escola atual] nem tem esse negócio de pegar livro como a professora fazia, não tem sabe. Pega se quiser e acaba ninguém pegando. A gente por si assim nem lê se não tiver o incentivo. A professora incentivava sempre, era uma forma legal e era dinâmico que a gente fazia, era muito legal. (BARBIE, 2017)*

Quando Barbie (2017) apontou sobre um processo ensino-aprendizagem vivido na biblioteca, pude inferir que havia coerência entre o trabalho com a leitura que pedia às/aos estudantes e o que fazíamos em conjunto. Assim, em diálogo com Paulo Freire (2002), entendi que as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. A busca dessa coerência fez parte do caminho na docência em LP na procura de mudanças paradigmáticas.

Outros momentos de horizontalidade foram importantes na coerência de ensino docente, apresentado por Jow (2017) também em:

*(...) é importante a gente ter conhecimento, a gente ler livros novos, a gente expandir nosso conhecimento, e eu acho que as aulas de português, querendo ou não, fizeram mais do que era para ter feito, entendeu, nos ajudaram muito mais do que era para ser. (JOW, 2017)*

E o que era para ser “as aulas de português”? A possibilidade de ter sido ao menos coerente com os sujeitos do conhecimento, no caso professora-estudantes, foi suposta na fala de Jow (2017) e sustentada nesse viés quando (...) “são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem” (BRASIL, 1998, p. 66). Aliás, a relação de coerência e de importância que construímos, seja afetiva e com a linguagem, apareceu em Katy (2017):

*Hoje em dia as pessoas não têm mais paixão pelo que elas fazem... entendeu? Isso foi bem importante porque vocês [professores e professoras da Brigadeiro] prepararam a gente para um futuro, e quando a gente se depara com isso, a gente nota realmente que o que a gente viu foi algo bom. (KATY, 2017)*

E se foi bom, “daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres” (FREIRE, 2002, p.73). Portanto, a prática docente, especificamente humana segundo o mesmo autor, é incessantemente formadora e precisa ser coerente.

Entretanto, no movimento dialético da prática docente, a contradição do meu fazer docente surgiu para reflexão quando um entrevistado apontou para uma prática autoritária:

*Eu me lembro das aulas de português, a professora... a gente sempre achava que as aulas de português eram chatas, que tinha que decorar, que tinha que copiar, tinha que sentar no espelho, não podia falar e não podia ficar lá trás! (JOW, 2017)*

Ora, “se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (FREIRE, 2002, p.109), mas a contradição apresentada por Jow (2017) revelou a incoerência do ensino docente que propunha. Isso me paralisou como professora-pesquisadora e, analisar esses dados valiosos, trouxe uma reflexão sobre a busca mais emancipada no ensino de LP. Apesar disso, Jow mesmo continuou observando:

*Mas a gente viu que aquilo era necessário realmente para gente, para tornar as pessoas boas, pessoas com consciência. E acabou que mesmo a gente achando aquilo tão chato, era tão importante porque a senhora fazia a gente se importar com aquilo, com a aula. (JOW, 2017)*

Foi possível compreender que a autoridade se fundamentou na importância da construção de disciplina, mas sem minimizar a ideia de autonomia, que emergia da responsabilidade coletiva que foi sendo assumida durante o ensino de LP. Importar-se com “aquilo” foi um movimento de entender também que *a gente não podia esquecer de fazer o trabalho de Português, porque a gente sabia que ia ser cobrado e aquela nota ia faltar para gente. De uma certa forma não só como número, mas como educar, sabe (JOW, 2017)*. Para Freire (2002) no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Outra contradição – no meu ensino docente – compreendida na fala de Brigadeiro (2017) diz respeito a:

*(...) parte de crase até hoje eu lembro quando caiu numa prova da escola que fiz. A professora Aline me dizia que era assim e assim. A primeira parte de português caiu muita crase e eu me dei super bem por aquelas regrinhas que tu passou, aquelas **decurebas**, ai, muito bom. (grifo meu)*

Este apontamento de “decurebas” levantado por Brigadeiro (2017) contradiz minha perspectiva de língua: um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Porém, para além de apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, como propõe os PCN (1998), eu trazia formatos mais engessados, não para apreensão mas para memorização de conteúdos obrigatórios. Por mais que a estudante tenha apontado como bom, a minha metodologia era incoerente com que buscava para o ensino docente de LP.

Assim como Gavilinski (2017) recordou: *uma prova que me marcou que eu fiquei bem abalado. Não costumava tirar tanta nota baixa, aí era uma sobre aqueles pretéritos perfeito, aquelas coisas...Eu lembro que eu fui bem mal*. Este sentimento de abalo, possivelmente, decorreu da falta de apreensão sobre a reflexão linguística, ou seja, apropriar-se da língua é o resultado de práticas efetivas, significativas,

contextualizadas. Com isso, refleti que o poder da caneta docente precisa ser cauteloso, ainda mais se a avaliação não foi significativa. Segundo Possenti (2000), no processo de aquisição da língua fora da escola existe correção, mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação. Precisei refletir, como professora-pesquisadora, sobre esta contradição do meu fazer docente.

Após discussão desses indicadores, permeados do ensino docente, retornamos a Freire (2002) quando afirmou que um saber indispensável à prática docente é o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos/as. Assim, como educadoras e educadores na nossa inconclusão assumida como seres em permanente movimento de busca, podemos refletir sobre esse saber indispensável na nossa formação docente, principalmente no ensino de LP: “devemos reexaminar e reavaliar nossas próprias posturas, que podem estar em contradição com aquilo que dependemos enquanto parte de nossa identidade profissional” (FREIRE, 2001, p.69).

Nesse sentido, reexaminando a postura como professora e analisando a compreensão dos sujeitos, observei o movimento que propuseram como um sinal de esperança na busca de uma mudança paradigmática sobre o ensino de LP vivenciado por meio da RDB. Assim como Boleiro apontou:

*Ano passado [2016] não teve a Revista aqui? Ninguém se empenhou em fazer? Isso é outra coisa importante, viu? Você que também ajudava correr atrás para fazer a Revista. Se não, ninguém faz. Pois é, você é um pilar aqui da escola. Nos ajudou a trabalhar mais com o computador. (BOLEIRO, 2017)*

A compreensão dele em trabalhar mais com o computador por meio de um processo vivido na construção da Revista sinalizou uma esperança de que aquele processo foi importante na escola. Foi importante por criar uma oportunidade de estudantes escreverem sobre o que foi significativo naquele momento vivenciado, como registrado aqui nas suas falas, e por ser um processo ensino-aprendizagem no ambiente da sala informatizada, onde deixaram sua “marca” na escola. Uma esperança que apontou para uma mudança na forma de ver o mundo pelo ensino de LP.

Na beleza do movimento contraditório, um entrevistado transitou nessa mudança: *Gostei de tudo, de fazer a revista... foi uma coisa bem diferente da escola, muito legal. Diferente porque é difícil de uma escola fazer assim né, de um professor perder um pouco da aula para querer fazer com a turma essas coisas legais (DUXA,*

2017). Duxa pareceu sugerir um embate entre fazer “coisas legais” no ensino de LP e, ao mesmo tempo, “perder um pouco da aula”. O conflito de paradigmas ainda apresentou a questão de “perder” o tradicional no ensino de LP: sala de aula, texto e escrita, para uma coisa legal, partindo da relação dialógica do universo de vivências e valores desses sujeitos para construir “a elaboração de argumentações destinadas à construção do mundo e à transformação da realidade mediante a práxis” (RUSSO; SGRÓ; DIAZ, 2014, p. 131).

Assim, observando as análises até aqui, com os indicadores e as categorias *a priori* deste trabalho, compreendi que as contradições e a esperança que buscava por meio da relação dialógica entre professora-estudantes no processo vivido foi de valorizar as vozes, as escolhas e os sentimentos daqueles sujeitos como presença no mundo e, de fazer *com* eles. Esta esperança apontada pelas entrevistadas e entrevistados, hoje egressos da escola, percorreu um possível rumo para o ensino de LP pautado numa mudança paradigmática. Também apoiada em Freire (2000, p. 114), tão atual, compreendi que

[...] a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. Mas precisamente porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadoras e educadores, não importa se progressistas ou conservadores, se salienta o seguinte: *mudar é difícil mas é possível*. (grifo do autor).

Com esta afirmação *mudar é difícil mas é possível*, neste caminho percorrido no processo de análises na busca da compreensão do fenômeno, retorno à Katy: o professor que traz algo novo ele tem uma atenção a mais, ele ganha o interesse a mais dos alunos (KATY, 2017). O novo foi o ensino de LP *com elas/eles*. Foi sair do “tradicional” e ter uma relação mais dialógica com aqueles/as estudantes, a partir da própria esperança refletida na sua crítica:

***É realmente importante para as pessoas que ainda vão passar por aqui. Que ainda aconteçam bastante projetos inovadores na escola (...) um dia vai ser eu, no passado bem distante, e as pessoas também puderem trazer, inovar... trazerem coisas novas e ou até fazer. É melhor conseguir trazer mais ideias assim, se inspirar nisso. Se***

***inspirar no novo, não só aquela coisa monótona de uma sala de aula. (KATY, 2017, grifo meu)***

Se *inspirar no novo* talvez seja difícil, mas é possível. A esperança de Katy de que aconteçam mais projetos na escola – e ela possa envelhecer para ver – acompanhou a esperança de Freire (2001, p.171), com 75 anos de idade, quando afirmou: “sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria educabilidade do ser, do ser humano”. Ora, pensar numa educação mais humana e com mais possibilidades de igualdade é inovar nesta sociedade tão competitiva.

Portanto, uma categoria desvelada surgiu da imersão nos dados, das expressões e compreensões nas falas trabalhadas e do movimento dialético do processo vivido pelos sujeitos pesquisados: a mudança paradigmática no ensino de LP como sinal de esperança. Esta categoria que emergiu do movimento do método dialético proposto para essa pesquisa, foi delimitada no sentido do meu fazer docente no ensino de LP, sem maiores pretensões, mas podendo contribuir para reflexão sobre mudança paradigmática de outras educadoras e educadores. Como assegurou Freire (2001, p.166): “além do mais, eu não deveria ser professor se eu não tivesse absolutamente certo de que mudar é difícil, mas é possível.”

#### **4.2 Categoria desvelada: uma esperança de mudança**

Durante toda dissertação apontei que somos seres em permanente inconclusão e transformação e que, grande parte da análise e manejo das relações com o outro constituíram, no trabalho de campo e no da escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Assim, a discussão seguiu pautada em categorias *a priori* que, no decorrer das análises, foi desvelando uma categoria levantada a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. Estes, por meio das suas compreensões do processo vivido, apontaram vivências e reflexões sobre o ensino de LP como pistas de uma prática social, a fim de levantar uma esperança de mudança paradigmática para o processo ensino-aprendizagem. Para isso, neste momento, retornei às falas dos/das entrevistados/as que apontaram estes sinais de esperança, a fim de explicitar a categoria desvelada.

A possibilidade de mudança paradigmática no objeto desta pesquisa – o ensino de LP – como uma forma de liberdade ficou explícita em:

*[Construir a revista] Trouxe o interesse em trabalhar o português, trabalhar na tua aula, trouxe aquele interesse a mais. E daí quando a gente volta para sala de aula percebe que a gente não ‘tá’ naquele padrãozinho, que a gente tá aprendendo coisas novas, que a gente não tá preso. (KATY, 2017, grifo meu)*

Na seção anterior relatei o quanto a expressão de se sentir “preso” me angustiou. Entretanto, o impacto dessa fala de Katy expressou que, por meio do processo vivido de construção da RDB (Revista Digital Brigadeiro), os sujeitos envolvidos não estavam mais “presos” numa estrutura padrão, mas estavam se libertando com “coisas novas”, pela linguagem expressada no “interesse a mais” do próprio ensino de LP. A esperança da mudança através desse processo enfatizou a possibilidade de:

No momento em que nós inventamos uma linguagem e a produção social dessa linguagem, mudar é possível. Evidentemente a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso, não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção que sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas a mudança é possível! (FREIRE, 2001, p. 170).

Essa mudança que foi acontecendo no processo ensino-aprendizagem de fazer *com* eles/elas teve alguns percalços a serem enfrentados, como já relatado no capítulo três. A transição do paradigma no ensino de LP para aceitar e ouvir o outro com o direito de dizer a sua palavra, incutiu uma possibilidade dialógica de construir uma cotidianidade compartilhada por meio de um diálogo entre iguais. Duxa que, anteriormente, reconheceu o movimento de transição, refletiu sobre o fazer juntos:

*Foi bem complicado [construir a revista]. Muito detalhe... você tem que fazer tudo certo. Mas ficou bem bonito mesmo, valeu a pena. (...) Foi bem difícil principalmente para ti, que teve que fazer tudo isso né. Uma experiência a mais. Achei importante fazer, queria agradecer também, por tu fazer isso ‘com nós’. Muito legal. Foi diferente. Muito importante. (DUXA, 2017)*

*Muito importante* foi perceber, portanto, nessa fala, uma mudança social, pois por mais que fosse “complicado” de fazer, foi um fazer *com*. Foi uma experiência a mais de mudança significativa, segundo o entrevistado, da qual pareceu se orgulhar. E essa experiência só foi possível com a superação do meu fazer docente arraigado

de paradigmas da educação “bancária”. Com minha busca pela relação pedagógica dialógica, como proposta superadora de construção do mundo, pude dialogar e não monologar, quando reconheci no interlocutor um “outro” que também é dono de uma concepção de mundo legítima. Concepção de mundo que: “não se deriva da cultura letrada oficial nem daquela distribuída pela escola, ela é cultura do ‘outro’, que, ao invés de eliminada, deve ser objeto de diálogo junto com a ‘cultura oficial” (RUSSO; SGRÓ; DIAZ, 2014, p. 129, grifo dos autores).

Com isso, lembrando que a cultura do outro, nesse caso, dos sujeitos pesquisados que viveram um processo no ensino de LP entre 2012 e 2015, foi levada em conta, buscando a valorização das relações face a face como espaço onde a razão do outro pode expressar-se, retomei a fala de Katy:

*[A relação da revista com as aulas de Lp foi] justamente o gênero trabalhado: o jornalismo, essas coisas. Foi importante para, por exemplo, para a gente saber como lidar com essa forma de texto, saber como expressar aquilo dentro daquele formato. Com as aulas de português a gente conseguiu entender como se expressar dentro de um padrão... de uma nova... uma nova coisa que a gente ‘tava’ aprendendo. Porque a gente escrevia simplesmente textos corridos, sem parágrafos. A gente aprendeu a lidar com isso. A expressar dentro de um padrão, de uma regra que vai servir tanto para o nosso futuro quanto para nossa vida. A gente não vai escrever da mesma maneira, com as aulas de português a gente aprende a escrever de uma forma mais formal e lidar com informal também, trazer o informal de uma forma mais correta, mais organizada para que os outros entendam. (KATY, 2017)*

*Para que os outros entendam* o que estes sujeitos construíram, como eles aprenderam a se expressar, talvez seja possível através da fala de Katy. Para ela foi importante conseguir se expressar na forma padrão, porque isso que o ensino de LP também propõe, servirá para seu futuro, implicando a possibilidade de um fazer reflexivo e construindo um saber sobre a língua e a linguagem como forma de poder. Afinal, a linguagem também é conhecimento e não só expressão dele, por isso quando afirmou que *a gente não vai escrever da mesma maneira*, ela teve razão porque o que aconteceu nessa mudança foi:

(...) uma construção conjunta de uma nova cosmovisão que se estrutura sobre as experiências e os saberes de ambos os interlocutores, de um eu legitimado que possui um discurso racional, tal como modernamente se o entende, e de um “outro”, um diferente, cujo saber emerge de sua cotidianidade. (RUSSO; SGRÓ; DIAZ, 2014, p. 132, grifo dos autores)



O saber que veio da cotidianidade precisou ser respeitado no fazer *com*. Para Freire (2002) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético e sua linguagem, infringe os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. Assim, em outro momento, Katy (2017) já havia informado que construir a revista *trouxe o interesse em trabalhar o português*. Voltando ao objeto da pesquisa – o ensino de LP –, percebi que o processo vivido na construção da RDB, a partir dos saberes emergentes daqueles sujeitos, foi uma esperança de mudança paradigmática, tendo em vista outros depoimentos nesse sentido:

*[A revista representa] aprender a escrever melhor de uma forma que o leitor entenda, como eu falei... Importante o conhecimento, os erros de português que não podem ter... A gente aprende tudo isso né. O resultado foi muito bom, bem positivo, acho que para todo mundo que participou foi algo bem gratificante, importante para nós também...Acho que representa muito. (BARBIE, 2017)*

*Eu amei a revista inteira! Eu acho que o conjunto dela, de todos os trabalhos ficaram legais, ficou muito bom. (...) eu achei muito legal todos os trabalhos. Em geral, ficou muito bom. Isso vai ficar muito na minha memória porque foi uma coisa que me marcou. Não só como a revista brigadeiro que eu fiz parte, mas me marcou emocionalmente porque a partir dessa revista foi que a Sa virou minha madrinha e eu pude interagir melhor com o pessoal da sala, não só eu como muitos outros... E é uma memória que a gente vai ter, porque **nós fizemos isso**. Pode não ser uma revista 'caras', essas coisas, mas nós fizemos uma revista. Como cada um até hoje lembra da revista brigadeiro. Ah, um dia eu escrevi a revista brigadeiro, eu fiz parte disso, eu fiz parte... quando olhar, eu vou lembrar. (VAH, 2017)*

Ressalto que Vah *quando olhar* vai lembrar não só da Revista em si, mas do significativo processo ensino-aprendizagem vivido durante o momento de construção, no qual a mesma afirmou que foi marcada emocionalmente pelas relações humanas entrelaçadas naquele período. Além do mais, a ideia de construção conjunta – *nós fizemos isso* – dialogou com a mesma importância que Barbie acreditou ser gratificante para todos e todas participantes do processo. Essa esperança que representou muito para aqueles/as jovens, fez arbitrar a categoria da mudança paradigmática no ensino de LP.

Uma mudança foi compreendida por uma entrevistada como produtiva, já que: *no computador a professora pedia silêncio, fazer prestando atenção. Era bem tranquilo assim e rendia muito. O pessoal trabalhava, coisa que era meio difícil... eles faziam [a revista] lá [na sala informatizada] (TCHUCA, 2017)*. Ainda arrematou

dizendo: *Ficou o registro aqui no colégio para os outros alunos ‘ver’* (TCHUCA, 2017). A ideia que Tchuca passou sobre “o pessoal trabalhava” significou o envolvimento dos sujeitos no processo vivido no ambiente da sala informatizada. Ora, possivelmente porque na ação e no discurso, segundo Arendt (2005), “os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares e assim apresentam-se ao mundo humano” (p. 192). A autora complementa que a qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana.

O resultado disso foi a revelação e o registro como seres históricos para que outros pudessem “ver” o que fizeram, afinal, como sujeitos que vêm existindo, foram reconhecidos por seus conhecimentos de experiências que chegaram à escola. Estes conhecimentos de experiências trazidos como manifestação presente à experiência vital foram se transformando criticamente por meio do processo vivido, porque a promoção da ingenuidade para a criticidade, segundo Freire (2002), não se dá automaticamente, mas pela prática educativo-progressista. A criticidade foi sendo construída progressivamente, bem como a busca pela mudança do ensino de LP para que os sujeitos sociais dotados de suas culturas pudessem assumir o duplo papel de produto e produtor da sociedade em que vivem. Dessa forma, a esperança no processo de mudança significou “ter vontade de atuar no mundo mais do que permitir ser determinado por ele, onde sua liberdade será construída na alteridade, na sua relação com o outro” (LAPA; COELHO; SCHWERTL, 2015, p.8).

Portanto, a relação com o outro também foi construindo-se de forma dialógica, permitindo que o processo ensino-aprendizagem acontecesse de forma mais democrático, como relatou Polenta:

*Eu lembro de amigos que tinham dificuldade [com provas], daí eles desanimavam bastante sabe... e com o trabalho em grupo [da revista] querendo ou não, eles estavam meio que aprendendo, por mais que, com outros amigos bagunçando de vez em quando, aprendia de alguma forma. (POLENTA, 2017)*

Essa esperança de mudança no fazer docente do ensino de LP me fez retornar a Freire (2002), o qual reitera que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Mudar no fazer *com*, já que na educação quando constatamos “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”, (p.86).

Constatar, pois, que uma mudança paradigmática no ensino de LP pode ser levada para uma vida:

*Aline, acho que o teu trabalho de pegar as tuas aulas, não só pela revista, mas tirar... tirar não, porque é sempre um aprendizado, mas [passar] os conteúdos para os alunos dessa maneira, valeu muito a pena. Hoje eu posso ver que na aula eu poderia não ter aprendido tanto da gramática como na entrevista, porque era assim sempre pegando no pé, não vai vírgula aí, é em outro lugar, não esquece do ponto, da letra maiúscula, parágrafo... (...) e a suas aulas para nós valerem muito a pena, porque como era o último ano, indo para o ensino médio, um monte de gente não sabia botar um ponto, parágrafo, uma vírgula... E foi um trabalho que, mesmo a gente ocupando a mente com outra coisa [revista], fazia parte do conteúdo e todo mundo pode levar pra vida inteira.(VAH, 2017)*

*Todo mundo pode levar pra vida inteira.* Talvez essa hipérbole seja um pouco pretensiosa, porém, as análises do *corpus* revelaram que a compreensão dos sujeitos pesquisados, mais uma vez ouvidos, apontou para uma relação entre a dificuldade e a possibilidade de uma mudança paradigmática no ensino de LP, que pode contribuir para um fazer docente de uma vida inteira. Para Freire (2002) é a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica.

A esperança dessa mudança aconteceu por meio de um processo vivido que envolveu sujeitos na construção de uma ferramenta midiática, a fim de ressaltar a importância da consciência da linguagem. A ferramenta usada no ensino de LP abriu novos espaços de possibilidade de ação democrática e cidadã, possibilitando aos sujeitos envolvidos, conforme Lapa, Coelho e Schwertl (2015), a habilidade de articular suas próprias histórias, ampliar a confiança e a autonomia para fazer escolhas livres e significativas, traduzindo-as em ações e resultados que afetam suas vidas e da comunidade em que vivem. Para as autoras, o melhor também que a educação pode fazer pela ação política é formar jovens aptos a encontrarem seu lugar no mundo, para nele começarem algo.

Contudo, aqueles sujeitos já haviam construído e começado algo, afinal, já tiveram aulas de português de outras formas. Compreendi, então, que a mudança ocorrida no ensino de LP por meio do processo vivido com a construção da RDB desencadeou outros resultados significativos, como apontou Vah (2017): *Hoje eu posso ver que na aula eu poderia não ter aprendido tanto da gramática como na entrevista.* Da entrevista que ela realizou, como produção do gênero discursivo, não

foi só a gramática que fez parte da consciência da linguagem dela, pois também refletiu: *eu aprendi muita coisa com a revista* (VAH, 2017). Possivelmente as aprendizagens foram específicas para cada um mas, assim como os outros sujeitos, aprenderam a interagir com os outros, a escolher, a intervir e a usar a ferramenta midiática como um espaço possível para a existência do sujeito e sua formação para a ação política no mundo em que vivem.

Aliás, a consciência de mundo e a consciência de mim, segundo Freire (2000), fazem de nós seres não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Seres capazes de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. E foi isso que estes sujeitos fizeram durante o processo ensino-aprendizagem vivido no ensino de LP. As alegações aqui analisadas caminharam nessa perspectiva da mudança paradigmática como esperança para sair do “padrãozinho” apontado por Katy (2017) e rumar para uma emancipação no ensino de LP.

A emancipação no fazer docente já era sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.28), incentivando a

[...] criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Contudo, o processo vivido no ensino de LP por meio da construção da RDB possibilitou criar situações para refletir sobre a linguagem a partir da aceitação dos sujeitos históricos com suas questões pessoais e culturais. Na sociedade em que vivemos, estar abertos a aceitar a possibilidade do surgimento de novas ideias e novas relações, novas formas de encarar o mundo e as pessoas, permitindo que cada personalidade se desenvolva em função das suas potencialidades, pode ser um caminho positivo.

Na Proposta Curricular de SC (1998) educar é prospectar a partir da observação constante e análise dos eventos e relações estabelecidos na sociedade. Ora, como sujeitos sócio-históricos precisamos estar sintonizados/as na educação de

nosso tempo. E essa educação precisa se fazer *com* educandos e educandas, como propôs Gabi:

*Seria bom se todos os professores de português pensassem em fazer isso [a Revista Digital]. Estimularia bastante os alunos e faria eles pensarem bastante, não ficar só no piloto automático da vida. (GABI, 2017)*

A esperança de pensar em fazer “isso”, isto é, de pensar numa mudança paradigmática para sair do “piloto automático”, como falou a entrevistada, revelou que o que se faz com a língua é um trabalho: o material disponível pode ser manuseado de tal forma que podemos produzir coisas bonitas e gratificantes. Gratificante foi uma palavra registrada algumas vezes pelos sujeitos desta pesquisa. Portanto, conforme a PCSC (1998), as pessoas que mais lidam com a linguagem aprendem a fazer com ela ciência e arte e acabam se sentindo efetivamente integrados nela e por ela. Assim, “quando a escola conseguir de fato que a produção linguística faça pleno sentido para seus alunos, resultando disso materiais eficazes, ninguém mais terá motivos para sentir-se separado de sua própria língua” (SANTA CATARINA, 1998, p.71).

O processo vivido na construção da RDB pode ser considerado eficaz pelas compreensões dos sujeitos envolvidos. Daí a esperança na mudança paradigmática do ensino de LP, que desencadeou ações de escuta do outro, de apreço aos conhecimentos anteriores de estudantes e de reflexões sobre a produção de material linguístico rico em sentido, como resultado de intercâmbio variado dentro da escola e, principalmente, ultrapassando seus portões pela ferramenta midiática. Essa esperança na mudança foi difícil, mas foi possível pela dialogicidade, pelo encontro *com* o outro.

Partindo para a finalização desse encontro com o outro, neste momento, com tudo o que foi discutido aqui, se fôssemos fazer de novo, como seria?



## 5 Se fôssemos fazer de novo, como seria?

Se fôssemos fazer de novo, como seria? Essa questão foi feita pela professora Ana Preve, nas suas contribuições sobre o projeto de pesquisa durante meu exame de qualificação, e ficou todo o tempo na minha mente. Ora, partindo para a finalização do texto peço licença à leitora e ao leitor deste trabalho para, inicialmente, nestas verdades provisórias, responder à pergunta com as falas dos sujeitos desta pesquisa e, posteriormente, fazer minhas considerações finais.

Retomando o início da caminhada, recordo que o principal objetivo da pesquisa foi ouvir as compreensões dos sujeitos egressos sobre o ensino de LP no processo vivido de construção da Revista Digital Brigadeiro (RDB). Nada mais justo, agora, que tentar compreender como seria fazer de novo através das palavras deles. Como seres em constante mudança, não podemos prever como isso se daria concretamente. Entretanto, alguns relataram a vontade do *fazer* novamente, o que considereei como um sinal de que *seria bom*.

Começando com Duxa, que pareceu chateado por não ganhar uma Revista impressa, mas sugeriu: *Queria ter uma revista dessa. Eu gostaria de fazer de novo* (DUXA, 2017). Ainda encontrei empolgação em: *Com certeza eu faria a revista de novo. Ia até falar se não dá para a gente participar da revista de novo? Se puder eu venho... Eu lembro disso, que me marcou mesmo* (TCHUCA, 2017). Assim como em Katy: *Eu achei bem interessante fazer a revista... eu gostaria de fazer de novo.* (KATY, 2017)

Neste mesmo sentido, Vah trouxe uma sincera exemplificação sobre a recordação da RDB: *Por exemplo, eu com 30 anos, eu vou guardar a minha [revista] para sempre, eu vou deixar pros meus filhos de lembrança ainda!* (VAH, 2017). A previsão de futuro dela foi otimista e bonita. Assim como sua esperança na mudança por meio daquele processo vivido e de refazer, como uma egressa da escola:

*A Revista inteira ficou muito boa. Eu acho que se a gente tivesse esse projeto de fazer não só com os alunos que continuam na escola, mas se marcasse, por exemplo, fazer com os alunos que não estão na escola [egressos], tu estando no mestrado, podia fazer com a Greice. Por exemplo, quatro alunos estudaram aqui e fizeram a revista, juntar com mais alunos da escola também, formarem uma nova revista! Pra mesmo tu não estando na escola continuar a tradição, para não ser só o projeto da professora Aline, para quando a professora Aline não estiver aqui, saber que a primeira Revista foi com a professora Aline, que começou o projeto com ela, e foi indo com outros professores e alunos. (...) Começou com ela e outros professores foram aderindo*

*também, porque é um projeto legal até pra escola mostrar. Poderiam falar que começou com a professora Aline Zilli, que deu aula de tal a tal [ano], saiu para fazer mestrado... Mas poder continuar com a revista na Brigadeiro, porque eu, sinceramente, viria na escola só para ver a Revista, só pra dar uma olhadinha e falar: na nossa não teve isso! Ou até mesmo falar: a minha entrevista foi a melhor! (VAH, 2017)*

A sugestão da estudante egressa envolvida no processo foi entendida como uma forma de ampliar o projeto para escola. Ou seja, que outros e outras profissionais pudessem se envolver na construção da RDB, além da professora da sala informatizada, muito citada pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas: *Acho que todo mundo tem que ter agradecido muito à Greyce também, porque se não fosse ela, o trabalho também não teria ido para frente (VAH, 2017)*. O reconhecimento de que o fazer coletivamente supõe uma possibilidade de melhor relação com o outro ficou explícito, tanto que Jow afirmou:

*Eu achei que saiu tão bem a revista por isso: por a gente poder, antes de lançar, saber o que as pessoas pensam, entendeu. E acho que foi muito importante o trabalho em grupo, querendo ou não, a bagunça foi importante. (JOW, 2017)*

*A bagunça foi importante* assim como a reflexão na qual Boleiro valorizou o processo vivido:

*Pode me chamar para quando fizer revista de novo. Vou falar para eles valorizar escola que é uma segunda casa. Você sempre falava 'pra' gente valorizar aqui porque lá fora era diferente. E realmente é diferente, é outra coisa. Queria ter deixado mais marcas aqui, mas o que ficou 'tá' bom. (BOLEIRO, 2017)*

Por estas palavras, deduzi que os sujeitos participantes apontaram que o processo vivido poderia ser bom se fôssemos fazê-lo novamente. Ora, o mais interessante é que um processo ensino-aprendizagem desse porte não precisa ser só com a professora de língua portuguesa, pois:

*Acho que qualquer matéria pode fazer [uma Revista Digital]. O professor de matemática: "Vamos fazer um livro de cálculo? Uma revistinha sobre isso". Incentiva a leitura, porque tu 'tá' escrevendo e ainda te dá uma vontade de ler também, aí tu vai pesquisar mais sobre o assunto que tu 'tá' escrevendo. Então tu sempre acaba lendo um pouquinho mais. (GABI, 2017)*

Finalizo aqui as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados à questão deste último capítulo, como uma forma de agradecimento a cada palavra pronunciada sobre



o *fazer com* esta professora-pesquisadora. Entretanto, retornando à pergunta deste capítulo, recorro os objetivos específicos propostos no começo da pesquisa.

O primeiro objetivo foi descrever as categorias como ponto de partida da pesquisa, a fim de dialogar com os cúmplices teóricos naquele início de jornada, de onde não saímos neutros. Se refizesse aquele capítulo mais uma vez, possivelmente, perceberia outras aprendizagens, porque durante o caminho fui me transformando como pesquisadora e ser humano. Poderia fazer uma analogia com as categorias *a priori* que eu era, para a categoria desvelada que me tornei: uma esperança na mudança para uma educação mais humanizada.

Já o segundo objetivo específico foi detalhar o caminho metodológico trilhado revisitando o processo ensino-aprendizagem no ensino de LP resultante do processo vivido. Refazendo-o, poderia estabelecer de vez que o materialismo histórico-dialético enquanto método de investigação é essencialmente polêmico e crítico, pois busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, se ajusta numa postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas limitar-se à análise crítica. Para Gomide (2014), a apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática.

Na sequência, o terceiro objetivo da pesquisa registrou, no capítulo anterior, a compreensão que as/os estudantes egressos tiveram sobre o ensino de LP na construção da Revista. Com isso, analisei os dados coletados, a partir das categorias *a priori* e seus possíveis indicadores apontados nas falas das/os entrevistadas/os. A análise propriamente dita foi a parte mais interessante de reflexão sobre a pesquisa, sobretudo porque imergir nas falas provocou inúmeras sensações que, se fosse para fazer de novo, seria novamente um deleite. Por mais que os sentidos se misturassem entre dores, angústias, alegrias, foi um processo valioso de conhecer a compreensão daqueles sujeitos e entender que, muitas vezes, a educação não pode tudo, mas alguma coisa ela pode, parafraseando Freire (2002), no sentido de uma educação democrática.

Depois disso, acredito que o ensino de LP pode contribuir nas ações pedagógicas voltadas para a liberdade, autonomia e uma educação mais democrática. Não necessariamente em forma de uma revista, mas com outras ferramentas que ampliem este vislumbre em nossos/as estudantes. Também a partir dos sujeitos da

pesquisa, compreendo que a escola e as mídias digitais estão inevitavelmente imbricadas no contexto atual de estudantes. E estas, por meio de processos como o descrito neste trabalho, podem promover a educação emancipadora que desejamos, como um espaço livre, apropriado criticamente e criativamente por sujeitos autônomos.

Assim, a categoria emergente desvelada, resultado dos movimentos contraditórios apontados pelos sujeitos da construção e reconstrução de saberes, identifica uma esperança de mudança paradigmática de um ensino de LP “tradicional” para um ensino de LP mais democrático, voltado para o *fazer com* elas e eles e para a dialogicidade – como prática de liberdade. Como Freire (2000) afirma que a mudança é uma constatação natural da cultura e da história, precisamos entender que as revoluções tecnológicas também encurtam o tempo entre uma mudança e outra.

Hoje, tendo essas considerações como verdades provisórias, por me entender como um ser inacabado e consciente disso, compreendo que como educadoras e educadores podemos contribuir para que educandas e educandos intervenham no mundo criticamente na direção da justiça social. “É porque podemos transformar o mundo que estamos *com* ele e *com* os outros” (FREIRE, 2000, p.33, grifos do autor). E podemos fazê-lo também por meio da linguagem, transformando nosso (re)fazer docente:

É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move. É neste sentido que devo aproveitar toda a oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. (FREIRE, 2000, p.33-34)

Para finalizar, retorno à questão a partir de toda caminhada feita até aqui: se fôssemos fazer de novo, como seria? Seria uma nova descoberta e reflexão. Uma nova investigação, pois a professora-pesquisadora de dois anos atrás não é mais a mesma. É esta professora que retornará à sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, acreditando que a mudança é difícil, mas é possível em tudo que a educação pode. A contribuição desta dissertação infere na possibilidade de mudanças paradigmáticas a todas e todos que estiverem disponíveis a refletir e agir, a testemunhar e se comprometer na busca de um mundo mais justo, a fim de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz.

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 1, p. 48-54, 2010
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em 8 maio 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em [www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5670](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5670). Acesso em 17 jun. 2016.
- CLARE, N. A. V. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. In: **Revista Idioma**. n. 23, UERJ. 2003. Disponível em <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em 27 mar 2017.
- FIGUEIREDO, C.D.S. de. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o Sexting: vulnerabilidade, alertas, desafios, caminhos a seguir**. Curitiba: CRV, 2016.
- FONTÃO, L. **O Texto e a Interação Verbal**. REVISTA LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 129 n. 145, jan. / jun. 2008.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.A; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, D. B. **Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais.** Dissertação de mestrado. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/asus/Downloads/DIOGO BASEI GARCIA rev.pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/DIOGO%20BASEI%20GARCIA%20rev.pdf) Acesso em 22 set 2016.

GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GOMIDE, D.C. **O materialismo histórico-dialético** como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. 2014. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf). Acesso em 2 maio 2017.

KENSKI, V.M **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUBO, O. M.; BOTOMÈ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais.** In: **Revista Interação em Psicologia**, v 5, 2001. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>, acesso 23 jan 2017.

LAPA, A. B.; COELHO, I. C.; SCHWERTL, S. L. **As redes sociais como um espaço público educador.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4529.pdf>. Acesso em 1 jun 2017.

LEITE, L.C.M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. de. (org) **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: 2016.

MELO, S. M. M. de. POCOVI, R. **Educação e Sexualidade**. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2002.

MELO, S. M. M. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil**: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, v. 2, n. 52, p. 23-43, 17 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

OROZCO-GOMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

OROZCO-GOMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M.C.C. (Orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PACHECO, Raquel da Veiga. **Escola de princesas**: um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças. 219 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: [http://www.tede.udesc.br/tde\\_busca/arquivo.phpcodArquivo=3960](http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.phpcodArquivo=3960). Acesso em 5 jul 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática**. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

PROCHNOW, A.L.C; BORTOLINI, A.S.B; NASCIMENTO, S.S.do. **O trabalho do professor de português**: um enfoque nos PCN. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 228-236, jul./set., 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes**. Florianópolis: 2015.

RUSSO, H.A.; SGRÓ, M.; DIAZ, A. **Aprender a dizer sua palavra**: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. IN: STRECK, D.R. (org). **Paulo Freire**: ética, utopia, educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTORI, A. S. Comunicação, educação e direitos humanos: um deslocamento de referências. In: RADDATZ, V.L.S.(Org) **Educação e comunicação para os direitos humanos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.  
SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

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

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

YARED, Y. B. **Do prescrito ao vivido**: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILLI, A. S. Projeto Revista Brigadeiro – é gostosa e educativa. In: BUNN, D.; FONTA, L.; LANGE, M. **Literatura e ensino**: memória de nossos nós. Blumenau: Editora Leggere, 2015.

Entrevistas:

BARBIE. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

BI. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

BOLEIRO. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

BRIGADEIRO. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

DUXA. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

GABI. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

GAVLINSKI. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

JOW. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

KATY. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli**. Florianópolis, mar de 2017.

POLENTA. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli.** Florianópolis, mar de 2017.

TCHUCA. **Entrevista concedida à Aline Silva Zilli.** Florianópolis, mar de 2017.

VAH





## Anexo

## Anexo 01:

Reportagem da Revista *Its Teen* com alguns estudantes do ano de 2015, que produziram a quarta edição da RDB. (Dez de 2015)



Fonte: Disponível em [https://issuu.com/revistaita00/docs/floripa\\_06\\_5851a9e7c9a712](https://issuu.com/revistaita00/docs/floripa_06_5851a9e7c9a712) Acesso 02 de nov 2016.



## Apêndices

### Apêndice 01

#### Estrutura do Questionário para os estudantes (via internet):

##### Questionário para perfil de estudantes “Brigadeiro”

Olá! Lembra que você foi meu aluno na Escola Brigadeiro? O tempo passou, voltei a estudar e gostaria de lembrar alguns momentos que passamos juntos, naquela época, na escola. Ficaria muito contente com sua participação! Fique à vontade para dar sugestões que julgar interessantes, nos campos em branco. E lembre-se de avisar aos seus responsáveis dessa participação. Prof<sup>a</sup> Aline Zilli.

1. Qual é a sua idade hoje?

- 14 a 17 anos
- 18 a 20 anos
- mais de 21 anos

2. Em qual ano você terminou o Ensino Fundamental:

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

3. Quais suas lembranças da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes?

4.  
Hoje

você está:

- estudando no ensino médio
- estudando na universidade
- não estou estudando no momento

5. Hoje você mora:

- com responsáveis
- com os pais (só mãe ou só pai)
- sozinho (a)

com amigos (as)

6. Você se conecta mais na *internet* por meio de:

celular

computador

*tablet*

Não gosto de *internet*

7. O que você costuma ler na *internet*?

8.

Você

costuma ler revistas digitais?

Algumas vezes

poucas vezes

muitas vezes

nunca

9.

Você costuma ler revistas impressas?

Algumas vezes

poucas vezes

muitas vezes

nunca

10. Se

você fosse convidado(a) a participar de uma entrevista sobre o processo de construção da nossa Revista Brigadeiro, você participaria? Se a resposta for **não**, explique no campo em branco, por favor.

sim

não

## Apêndice 02

### **Questões norteadoras para entrevista:**

Quais suas lembranças da EBM Brigadeiro Eduardo Gomes?

Quais suas lembranças das aulas de LP nos anos finais do ensino fundamental?

Como você compreende o processo de construção da RDB?

Como você entende a construção da RDB nas aulas de português?

Sobre o que você viveu nesse processo na escola, o que compreende que “serve para a vida lá fora”?

## Apêndice 03

# Revista Digital Brigadeiro



Revista Brigadeiro 1 ed/2012  
<http://www.youblisher.com/p/505094-Revista-Brigadeiro/>



Revista Brigadeiro 2 ed/2013  
[http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_2](http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_2)



Revista Brigadeiro 3 ed/2014  
[http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_brigadeiro\\_vol\\_3](http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_brigadeiro_vol_3)



Revista Brigadeiro 4 ed/2015  
[http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista\\_4\\_ed](http://issuu.com/revistabrigadeiro/docs/revista_4_ed)