

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

TESS SIMAS PINTO

**RELATO REFLEXIVO SOBRE O ENSINO DE UM GÊNERO DO DISCURSO
DENTRO DE UM PROJETO DE APRENDIZAGEM**

Porto Alegre

2014

TESS SIMAS PINTO

**RELATO REFLEXIVO SOBRE O ENSINO DE UM GÊNERO DO DISCURSO
DENTRO DE UM PROJETO DE APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Letras pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Profa. Dra. Luciene Juliano
Simões

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Pinto, Tess Simas

Relato reflexivo sobre o ensino de um gênero do discurso dentro de um projeto de aprendizagem / Tess Simas Pinto. -- 2014.

60 f.

Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Projetos de aprendizagem. 2. Estágio de docência. 3. Planejamento. I. Simões, Luciene Juliano, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À professora Luciene Simões, por orientar este trabalho com tanto esmero.

À minha colega de estágio, Eliane Berra, pelo comprometimento e pela amizade, e às professoras que nos auxiliaram, Andréa Burgos, Juliana Battisti e Maitê Gil.

Aos professores e colegas com quem convivi no curso de Letras, no NELE, no Colégio de Aplicação, no PPE, na Academia de Versalhes e na Aliança Francesa, pelos momentos de prática e de reflexão compartilhados.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao Willian Radünz, pelo incentivo nessa e em outras empreitadas.

Aos amigos de dentro e de fora da universidade, por tornarem cada etapa da graduação mais especial.

Aos meus alunos, por valorizarem esforços e por tornarem a profissão de professor tão instigante.

RESUMO

O presente trabalho objetiva fazer um relato reflexivo e propor o aprimoramento de um projeto de aprendizagem desenvolvido em dupla na disciplina “Estágio de Docência em Português I”. Primeiramente, registra-se o percurso realizado para definir a estrutura e as perguntas centrais desta monografia, numa seção que se pretende útil para os que futuramente forem escrever monografias a partir da experiência de estágio curricular. Em seguida, apresenta-se o contexto do estágio: metodologia utilizada, demandas das professoras da universidade e do colégio, espaço físico disponível e alunos envolvidos. Na sequência, são discutidas alterações no projeto, antes e depois de ele ter sido desenvolvido, no que diz respeito à demanda de produção textual, à diagramação das folhas entregues aos alunos, ao enunciado das tarefas e à dinâmica das aulas. Espera-se que esta monografia dialogue com outros professores, tanto por compartilhar uma metodologia e uma ideia de projeto quanto pelo convite a uma reflexão acerca do seu planejamento e replanejamento.

Palavras-chave: Projetos de aprendizagem. Estágio de docência. Planejamento.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de faire un rapport réfléchissant et de proposer l'amélioration d'un projet d'apprentissage développé en binôme lors de la discipline "Estágio de Docência em Português I" (stage d'enseignement en portugais I). D'abord, on enregistre le parcours suivi pour définir la structure et les questions centrales de ce mémoire dans une partie qui vise à être utile pour ceux qui auront envie d'écrire un mémoire à partir d'une expérience de stage curriculaire. Ensuite, on présente le contexte du stage : la méthodologie employée, les demandes des enseignantes de l'université et du collège, l'espace physique disponible et les élèves concernés. Puis, on discute des modifications dans le projet, avant et après son développement, en ce qui concerne la demande de production textuelle, la mise en page des feuilles rendues aux élèves, les consignes des tâches et la dynamique des cours. On espère que ce mémoire dialogue avec d'autres enseignants, à la fois grâce au partage d'une méthodologie et d'une idée de projet et à l'invitation à une réflexion sur sa planification et sa replanification.

Mots-clés : Projets d'apprentissage. Stage d'enseignement. Planification.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A ESCOLHA DAS PERGUNTAS CENTRAIS DESTA MONOGRAFIA	10
2.1 As perguntas que não foram selecionadas.....	10
2.2 As perguntas selecionadas.....	12
3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO	15
3.1 A demanda da orientadora de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I .	15
3.2 O contexto do Colégio e da turma	17
3.3 A demanda da professora titular da turma	18
3.4 Acomodando as demandas em um projeto de docência	18
4 A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO	21
4.1 As mudanças no projeto antes de sua implementação	21
4.2 As mudanças que hoje considero ainda necessárias no projeto, após sua implementação	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: resultados e desdobramentos	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
ANEXOS	37

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma experiência que tivemos na disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I realizada no segundo semestre de 2013. Em dupla, eu e uma colega dessa disciplina (Eliane Berra) trabalhamos com cerca de 20 alunos de oitava série do ensino fundamental de um colégio estadual de Porto Alegre. Desenvolvemos um projeto de aprendizagem cujo produto final foi uma coletânea de notas biográficas escritas pela turma.

O referido estágio foi um momento de grande aprendizado para mim. Quis escrever esta monografia para aprofundar a reflexão acerca da experiência e compartilhar as ideias e os aprendizados.

A escrita do relato reflexivo que segue não havia sido prevista antes do estágio. Logo, não foram coletados dados pensando em alguma pergunta de pesquisa específica. Como conjunto de dados, pude contar com: o projeto preliminar de estágio, o relatório de estágio, folhas com atividades realizadas pelos alunos, produções textuais parciais e finais da turma, a coletânea de notas biográficas publicada, a avaliação que os alunos fizeram das aulas e memoriais complementares. A partir desse conjunto de documentos e de registros e de minhas dúvidas quanto à experiência de estágio, selecionei as perguntas norteadoras deste relato, conforme a descrição que segue na seção de número 2 (*A escolha das perguntas centrais desta monografia*).

O projeto de aprendizagem foi modificado antes e depois de seu desenvolvimento. O contexto em que se deu o estágio se encontra na seção 3 (*A construção do projeto*) e as modificações feitas no projeto são analisadas na seção 4 (*A reconstrução do projeto*). No final da monografia, apresento conclusões a que cheguei e aponto possibilidades de prolongamento da reflexão. Já nos anexos, os leitores encontrarão documentos citados ao longo do trabalho e a coletânea de notas biográficas escritas pelos alunos.

Constam na coletânea da turma os textos em que os biografados consentiram, por meio de um termo de autorização, com a circulação de textos a seu respeito. Embora não tenha sido coletada junto aos alunos uma autorização específica para este trabalho, a coletânea em

questão é sabidamente um texto público. Ao final do estágio, entregamos uma cópia da coletânea em CD ao colégio para fazer parte do acervo de sua biblioteca.

2 A ESCOLHA DAS PERGUNTAS CENTRAIS DESTA MONOGRAFIA

Se, por um lado, a reflexão sobre a prática docente pelo professor é algo necessário, cotidiano e usual, o registro do aprendizado decorrente nem sempre é feito ou nem sempre se torna público. Nesta seção, detalho os principais procedimentos que auxiliaram na escrita deste relato reflexivo, sobretudo a escolha das perguntas norteadoras do trabalho, para tentar contribuir com aqueles que buscarem uma experiência semelhante.

Comecei a preparar este trabalho pela leitura de monografias. Busquei no repositório digital da UFRGS os trabalhos de conclusão de curso (TCC) que partiram de experiências de estágio e que foram escritos com o auxílio de professores orientadores de docência em língua materna ou estrangeira. Constatei estruturas como: relato de um projeto acompanhado de revisão bibliográfica de seu embasamento teórico; análise do projeto à luz de algum construto teórico; reelaboração de unidade didática; proposta de projeto relacionada diretamente ao projeto realizado no estágio etc. Tendo optado por fazer um relato reflexivo de um projeto de aprendizagem com sugestões de melhorias, parti para uma segunda etapa de preparação.

Para decidir o tema da monografia, fiz um levantamento das principais perguntas que tive a partir dessa experiência docente. Foi necessário pensar que tipo de dado seria necessário para responder cada pergunta, se essa relação se justificava e se os dados estavam, de fato, disponíveis.

2.1 As perguntas que não foram selecionadas

Certas perguntas que me fiz não foram respondidas neste trabalho. Algumas precisariam de mais dados para serem analisadas; outras têm relevância duvidosa. Há ainda perguntas que são impossíveis de serem respondidas com seriedade por buscar a causa de um fenômeno quando, na verdade, existem inúmeros fatores relacionados cuja influência dificilmente poderia ser medida. Passo a apresentar essas perguntas e discutir as razões por que cada uma delas foi descartada.

Por que vários alunos concluíram em suas autoavaliações que não sabiam o conteúdo encomendado às estagiárias pela professora titular (orações subordinadas adjetivas)? O que poderia ter sido feito de maneira diferente para que eles concluíssem que aprenderam o conteúdo?

Antes de iniciarmos nosso estágio, a professora titular explicou para os alunos que nós trabalharíamos com orações subordinadas adjetivas. Essa foi a demanda, e nós buscamos construir um projeto que a comportasse. Entretanto, nós não passamos todo o tempo do estágio falando sobre orações subordinadas adjetivas. Como sabíamos que a professora faria uma avaliação com eles sobre o conteúdo, fizemos algumas tarefas¹ no estilo das provas dela, ou seja, tarefas de identificação do tipo de oração subordinada adjetiva (explicativa ou restritiva) e de localização das orações em frases. Os alunos realizaram com facilidade os exercícios propostos. Contudo, ao final do estágio, quando perguntados sobre o que ainda queriam/precisavam aprender, cinco de quatorze alunos disseram que precisavam aprender (ou aprender mais sobre) as orações subordinadas (ou “a matéria que vai cair na prova”). Isso nos deixou bastante aflitas. Imagino que eles possam ter copiado as respostas de um colega que entendeu a matéria, ou que eles possam ter conceitos diferentes para o termo “aprender”, entre diversas outras possibilidades. De qualquer modo, não conseguimos entender e atender às expectativas de alguns alunos, nem avaliar de forma eficaz o aprendizado.

Essa pergunta surgiu no final do estágio, quando recolhemos as avaliações que os alunos fizeram das nossas aulas. Certamente, não havia dados disponíveis para trabalhar com isso. Conversando com a minha orientadora, concluí que nunca haveria dados suficientes para responder uma pergunta tão complexa, que busca a causa de um fenômeno que envolve inúmeros fatores. Poderíamos substituir o “por que” por “como”, resultando em: “Como os alunos concluíram que não sabiam o conteúdo?”. Mesmo assim, não haveria um banco de dados apropriado para respondê-la.

Qual a medida certa para publicar o texto dos alunos? Devem ser publicados todos, mesmo sem nenhuma revisão? Isso faria com que eles revisassem, levassem mais a sério ou simplesmente seria uma espécie de humilhação? Isso ficaria a critério deles no momento de

¹ O termo “tarefa” é aqui entendido como “o planejamento e direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional” (BULLA apud BULLA, GRAGIULO E SCHLATTER, 2009, p. 4, tradução nossa do espanhol). Uma “tarefa” seria um convite para realizar ações, e uma “atividade”, a ação que de fato decorreu desse convite. A atividade não necessariamente ocorre conforme o planejado na tarefa.

autorizar ou não a publicação?

Estas perguntas não podem ser relacionadas de maneira concreta à minha experiência de estágio; não tenho dados que me permitam refletir acerca delas. Além disso, seria preciso reformulá-las e elencar critérios de análise para que elas pudessem ser estudadas de maneira sistemática. O mesmo acontece com a pergunta abaixo.

Como lidar com a recusa dos alunos em fazer tarefas? Seria bom os professores reagirem de maneira diferente à recusa de acordo com a sua motivação (timidez, preguiça, desmotivação, etc.)?

Minha colega de estágio e eu discordamos na maneira de tratar a recusa dos alunos em realizar determinadas tarefas. Enquanto ela achava que era importante dar mais atenção aos alunos que se recusavam a fazer as tarefas, incentivando-os, eu preferia atender os colegas que estavam tentando e que também precisavam de auxílio. O ideal, obviamente, seria atender a todos. Felizmente, por estarmos em dupla, conseguimos dar atenção nos dois casos, mas e se estivéssemos sozinhas com uma turma grande? Não saberíamos bem o que fazer.

O que eu gostaria de ter sabido antes do início do estágio? Que informações poderiam ter sido úteis?

Os relatos dos colegas no seminário de encerramento da disciplina de estágio me mostraram que existem problemas recorrentes que poderiam ser evitados se tivéssemos algumas poucas informações sobre como se dá o funcionamento do estágio na prática. Esta pergunta poderia render uma espécie de manual, mas acredito que não seria um trabalho tão relevante, posto que efêmero e generalizante. Além disso, nenhum dos problemas recorrentes mencionados no seminário foi tão grave que não pudesse ter sido vivenciado de maneira segura pelos estagiários.

Infelizmente, pelos diversos motivos apontados acima, as perguntas listadas em itálico ficarão sem uma resposta mais elaborada da minha parte por enquanto. Felizmente, outras perguntas renderam as reflexões que apresentarei posteriormente.

2.2 As perguntas selecionadas

Todas as perguntas selecionadas para serem respondidas neste trabalho dizem respeito a planejamento e replanejamento. A seguir, listo os questionamentos que me fiz e a origem de cada um deles.

Como o projeto foi reconstruído antes mesmo de ser desenvolvido, para que a proposta de produção escrita fosse bem direcionada, mas menos impositiva?

Minha colega de dupla e eu tivemos a oportunidade de apresentar diferentes versões da nossa proposta de projeto para a turma de estágio na universidade. A partir dos comentários que recebemos, percebemos que a segunda versão do projeto (em que convidávamos os alunos a escreverem notas biográficas sobre pessoas do colégio) trazia tantos elementos constitutivos do gênero discursivo já definidos (como interlocutor, formato, etc.) que sobrava pouco espaço para os alunos se posicionarem no texto. Conseqüentemente, os alunos não fruíam tanto do desafio que motiva a escolha desse gênero, e não de outros: a escolha e a apresentação de uma pessoa a ser tomada como referência. Isso nos fez repensar não só o gênero, mas o processo de elaboração de um projeto.

Como o projeto foi reconstruído através da rediagramação dos handouts, ou seja, das folhas que foram entregues aos alunos contendo os enunciados das tarefas por escrito?

Notamos que os alunos tiveram dificuldade em entender a dinâmica das aulas que planejamos – e que se materializava em parte nos *handouts*. Tanto a dinâmica quanto o uso de *handouts* eram novidade para a turma, o que surtiu efeitos indesejados para as estagiárias, tais como: uso de tempo de aula para explicar a diagramação dos *handouts*, respostas dos alunos que se limitavam ao espaço em branco da folha e desentendimentos quanto a nomenclaturas empregadas pelas estagiárias..

Como o projeto foi reconstruído após o término do período do estágio, para otimizar a proposta no que diz respeito ao embasamento da escolha do biografado?

Na tarefa em que eles deveriam escolher uma pessoa para ser biografada, pedíamos que eles justificassem a escolha. Vários argumentos consistiram em: “porque eu amo ela”, “porque ele é muito legal” e respostas similares, o que, a nosso ver, não seria suficiente para a escrita de um texto dentro do gênero proposto (notas biográficas). Percebemos que faltou concretude e objetividade nas respostas e resolvemos refazer a tarefa. A meu ver, isso mostra

que o enunciado da tarefa foi mal construído. Assim, a produção textual posterior ficou prejudicada, posto que os alunos não se prepararam suficientemente para discorrer sobre o biografado.

Como organizar escrita, reescrita e revisão quando os alunos estão em etapas diferentes do processo, seja por terem faltado à aula, não terem feito alguma tarefa ou por levarem tempos muito diferentes para realizá-las?

Quando começamos a dar as aulas do estágio, os alunos demonstraram achar que reescrever era muito chato. Tentamos fazer com que eles compreendessem a importância da reescrita através de diálogo e de uma proposta de publicação dos textos. Além disso, tivemos que repensar com eles o conceito de reescrita e seus procedimentos. Quando os alunos perceberam que a reescrita tinha uma finalidade prática e que não precisava ser um processo cansativo e individual, a resistência logo se dissipou. Mesmo assim, a reescrita foi mais difícil do que pensávamos, mas por outro motivo: os alunos começaram a se distanciar muito nas etapas de produção do texto – e elas eram muitas! Alguns estavam escrevendo o roteiro da entrevista com o biografado; outros já tinham o roteiro, mas ainda não tinham entrevistado; outros estavam fazendo a primeira versão da sua nota biográfica; outros estavam reescrevendo; outros estavam revisando e outros estavam digitando. Os motivos para esse distanciamento foram vários: dificuldade por parte dos alunos na elaboração das perguntas para a entrevista, ausência nas aulas, um texto trazido digitado por um aluno no dia previsto para digitação etc. Os alunos pediam nossa ajuda e, mesmo sendo duas estagiárias, não conseguíamos dar conta de atender bem a todos. Poderíamos ter pensado em uma dinâmica diferente ou previsto mais tempo para cada uma das etapas.

As perguntas acima foram pré-selecionadas por levantarem questões acerca de elementos da prática de docência que tiveram registro e estiveram relacionados aos produtos. Desse modo, não apenas são perguntas que lidam com um aspecto importante do trabalho docente – a necessidade de planejar e replanejar constantemente – como são perguntas para cujas respostas eu contava com um bom acervo de registros em torno do qual realizar esta reflexão.

Para buscar as respostas, foi necessário fazer uma comparação entre as diferentes versões do projeto, reanalisar o material impresso que entregamos aos alunos e refletir sobre as questões com o auxílio de suportes teóricos.

3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A construção do projeto foi uma tentativa de conciliar a demanda de projeto e a teoria vista na disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I com o conteúdo solicitado pela professora do colégio onde iríamos estagiar. Para entender como se deu a reconstrução do projeto, apresento a seguir informações sobre cada uma dessas partes da equação.

3.1 A demanda da orientadora de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I

Durante toda a disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa I, a turma leu e discutiu textos relacionados ao ensino de português - conforme bibliografia da disciplina no anexo F. As dúvidas e comentários surgidos a partir do contato com os colégios também entravam na pauta. Em suma, a orientadora de estágio discutiu com a turma textos que achava que poderiam ajudar na nossa formação como professores e, mais imediatamente, na elaboração do projeto de docência. A escolha dos pressupostos teóricos dos projetos de docência da turma era livre, mas exigia argumentação.

Dentre os textos lidos, nossa dupla de estágio teve como principal referência estrutural a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores propuseram uma progressão curricular baseada em gêneros do discurso.

Segundo a minha leitura do livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1997), o conceito de gênero do discurso está vinculado diretamente ao conceito de enunciado. Um enunciado é uma unidade de comunicação discursiva limitada pela alternância, real ou simulada, dos sujeitos do discurso. Apesar de ser um ato individual, um enunciado sempre se relaciona com outros que o precederam. Assim, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 308). Dentro desse ciclo dialógico entre enunciados, é possível perceber tipos estáveis, que podem ser denominados de gêneros do discurso:

“[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, p. 279)

No caso da progressão curricular proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), os gêneros a serem trabalhados na aula de língua materna são pré-selecionados por ciclo escolar; desse modo, é de suma importância estabelecer um contexto de produção junto aos alunos e partir de um problema de comunicação bem definido. Afinal:

- Qual é o gênero que será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

Os autores sugerem que as respostas a essas quatro questões fiquem bem claras para os alunos. Espera-se que, ao final da sequência didática, o aluno saiba mais sobre o formato e o funcionamento típico do gênero estudado.

Tendo essa proposta em mente, no Estágio, após a observação das aulas, deveríamos pensar em um projeto de docência adequado ao contexto da turma até uma data anunciada desde o início do semestre. Somente após a aprovação do projeto, os estagiários poderiam começar seu período de docência. A demanda de escrita do projeto de docência por nossa orientadora de estágio pode ser encontrada em detalhes no anexo E.

Para planejar partes mais específicas do projeto, pudemos contar com o suporte de outras leituras realizadas para a disciplina de estágio (referenciadas no anexo F) que abordavam a implementação da análise linguística em sala de aula, a importância da reescrita orientada pelo professor, os diferentes tipos de avaliação e o ensino de literatura. Como exemplo de projeto de aprendizagem de língua portuguesa, analisamos os cadernos da Olimpíada de Língua Portuguesa². É importante lembrar que os estagiários já tinham sua

² Para mais informações sobre esse programa de formação de professores, consultar o site <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>.

própria bagagem de leitura e práticas, que foram compartilhadas na medida do possível durante nossos encontros.

Para colocar em prática todo o conhecimento adquirido, foi preciso conciliar nossa metodologia com o contexto no qual o estágio seria realizado. Antes de explicar como buscamos fazer isso, apresento um breve panorama do colégio (e, mais especificamente, da turma com a qual trabalhamos) e descrevo a demanda que a professora titular da turma em que realizamos a docência nos fez.

3.2 O contexto do Colégio e da turma

O Colégio Estadual Coronel Emílio Massot, do bairro Azenha de Porto Alegre, oferece aulas de ensino fundamental, médio regular e técnico. A escola conta com sala multimídia (com aparelhos de televisão e DVD), sala de informática (destinada ao turno da noite, pelo que nos informaram), auditório e biblioteca.

Nossa dupla de estágio analisou a Biblioteca José de Anchieta com carinho para ver que tipo de material poderíamos usar em nosso estágio. Ela possuía livros didáticos em grande quantidade, mas não havia muitos exemplares de um mesmo livro de literatura, de modo que não pudemos contar com isso para as aulas. A biblioteca contava ainda com algumas mesas coletivas para estudos, dois computadores (que usamos durante o estágio) e uma mapoteca.

Durante o tempo que passamos na escola, pudemos observar que a falta de professores era frequente. Conseqüentemente, havia uma frequente alteração do horário dos períodos de cada disciplina dentro de um turno.

A turma 80, com a qual trabalhamos, possuía 28 alunos na lista de chamada, mas bem menos frequentadores (cerca de 20 alunos por aula). Eles estavam na seriação esperada para a idade.

A turma possuía uma sala fixa - deslocando-se apenas para aulas de Educação Física e para eventuais idas à sala multimídia ou ao auditório. Quando em sua sala habitual, os alunos sentavam-se em um semicírculo – que, na verdade, era um “semiretângulo” porque a sala não era grande o suficiente para abarcar o formato circular. Os alunos tinham liberdade de sentar-se com quem quisessem.

A nosso ver, o clima predominante era de amizade entre os alunos. Eles pareciam estar habituados a trabalhar para obter nota - e não para aumentar o conhecimento e refletir sobre os temas abordados. Pudemos ver também que a maioria não fazia o tema de casa. Embora eles oferecessem resistência em fazer as tarefas, a maioria acabava por fazê-las. As maiores fontes de dispersão eram o *site Facebook.com*, músicas no fone de ouvido, bolinhas de papel atiradas para lá e para cá, piadas, conversas e alunos atrasados.

A turma se mostrou, de modo geral, participativa e animada. Eles se mostraram ansiosos para o início da nossa intervenção.

3.3 – A demanda da professora do colégio

A professora titular da turma nos informou que o terceiro trimestre das oitavas séries, período no qual estaríamos estagiando, era dedicado às orações subordinadas. Dentre as orações subordinadas, a professora tinha como objetivo trabalhar as substantivas e as adjetivas.

Antes de começarmos o estágio, a professora trabalhou com eles orações subordinadas substantivas. Assim, segundo ela, caberia a nós trabalhar com as orações subordinadas adjetivas. Tínhamos todos os períodos de português semanais para o estágio (quatro, no total).

Segundo ela, a turma não teve professor de português na sétima série e, por isso, poderiam ter dificuldades com o conteúdo.

3.4 Acomodando as demandas em um projeto de docência

Levando em conta as demandas da orientadora de estágio e da professora do colégio, nossa dupla de estágio buscou criar um projeto de aprendizagem que fosse adequado ao perfil da turma. Tomar um tópico gramatical como ponto de partida para a elaboração de um projeto de aprendizagem estava longe de ser a nossa vontade. Antes, preferiríamos partir da realidade da turma para propor um projeto de aprendizagem cujos eixos genérico e temático fossem relevantes para os alunos e os capacitassem a agir por meio de suas palavras. Antes, preferiríamos que a análise linguística tomasse o texto como unidade, ou seja, que refletíssemos para melhor compreender e produzir textos. Quem nos dera fugir da missão

ingrata de buscar textos que fossem pretextos para o estudo de um tópico gramatical! Entretanto, atender à demanda da professora do colégio era condição para realizar o estágio na escola que escolhemos – e, possivelmente, encontraremos demandas similares ao longo da nossa carreira como professoras, tanto por parte da escola quanto por parte dos alunos e de seus pais. Não achei ruim estagiarmos nessas condições, pelo contrário: fiquei feliz em podermos propor aos alunos e à professora da turma do colégio um procedimento pedagógico diferente do que aquele ao qual estavam habituados.

Concluimos, com o auxílio da turma de estágio, que ensinar orações subordinadas adjetivas desenvolvidas poderia ser útil aos alunos se as tarefas propostas em aula ajudassem a perceber as nuances de sentido que as vírgulas podem trazer para um texto, ao diferenciar orações subordinadas adjetivas restritivas de orações subordinadas adjetivas explicativas. Assim, achamos que seria adequado trabalhar com leitura e produção de gêneros discursivos escritos.

Outro fator importante na seleção do eixo genérico do projeto foi a limitação de materiais e de espaço da escola. A biblioteca não possuía muitos exemplares de um mesmo livro e o colégio nos informou que não havia uma sala de informática disponível para os alunos do turno da tarde – a sala existente fazia parte de um projeto voltado ao turno da noite.

Devido à demanda da professora e às possibilidades físicas do colégio, queríamos selecionar um gênero que fosse ao mesmo tempo desafiador e relevante para a vida social dos alunos, mas não tão difícil a ponto de não poder ser bem explorado em oito semanas, tempo determinado para o nosso estágio.

Organizamos uma sequência didática conforme nossa interpretação da sugestão dada por Dolz *et al.* (2004): partimos de uma produção inicial para elencar os principais pontos que poderiam ser melhorados através de módulos até a escrita (e reescritas) da produção textual final da sequência. Criamos tarefas para mobilizar conhecimentos prévios, contextualizar os textos, motivar a leitura dos mesmos, refletir linguisticamente e produzir textos a partir das referências estudadas. Para o final do projeto, programamos uma reflexão por parte dos alunos acerca do próprio aprendizado durante o projeto e da prática das estagiárias.

Apresentamos a ideia do projeto para os alunos desde a primeira aula. Hoje, acredito que teria sido melhor se tivéssemos levado a proposta de projeto impressa, pois o trabalho que propusemos estava muito distante de tudo que eles já tinham feito em uma aula de português,

e, por essa razão, os estudantes precisavam mais do que uma exposição oral para assimilar a ideia. Quando dissemos aos alunos o que pretendíamos fazer durante as oito semanas de estágio, ou seja, quando propusemos a escrita de uma coletânea de notas biográficas, eles ficaram bastante confusos, porque a professora titular havia dito que as estagiárias iriam trabalhar apenas com orações subordinadas adjetivas; mesmo assim, os estudantes aceitaram o desafio do projeto.

4 A RECONSTRUÇÃO DO PROJETO

Como disse na introdução a este trabalho, o foco da reflexão aqui empreendida é a importância de o professor realizar ajustes a seu planejamento de forma reiterada: defendo aqui a ideia de que planejar é fundamental para que se possa replanejar. No cotidiano da docência, dificilmente pode-se alcançar bons resultados, com aulas coesas cujo sentido fique evidente para os alunos, sem uma atividade metódica de planejamento em vários níveis. É fundamental, contudo, que o professor esteja sempre pronto para detectar dificuldades que só podem ser notadas no curso das aulas, e esteja pronto para replanejar, abrir mão de propostas, lançar mão de novas propostas e, assim, ajustar o caminho de um projeto às necessidades dos estudantes e ao contexto em que se desenrola o trabalho.

Para tanto, este trabalho dividirá a reflexão em dois momentos. Na próxima seção, daremos atenção a modificações que foram realizadas mesmo antes de o projeto ter início, ou seja, no momento da sua elaboração.

Em seguida, proponho um olhar retrospectivo ao projeto já realizado. Considerando o modo como o estágio foi efetivamente realizado e o que resultou dele em termos de aprendizagens da escrita, do gênero e da língua portuguesa pelos alunos, o que poderia ser melhorado, tendo em vista novas possibilidades de mobilização deste projeto? Essa segunda análise, com vistas ao replanejamento e realizada após o desenvolvimento efetivo do projeto, será motivo de reflexão na seção 4.2.

4.1 As mudanças no projeto antes de sua implementação

A partir das orientações que recebemos das professoras e da pesquisadora envolvidas com a disciplina, nossa dupla de estágio decidiu trabalhar com textos escritos para poder analisar a pontuação que está vinculada a cada tipo de oração subordinada adjetiva.

A nossa primeira proposta foi trabalhar com políticas de privacidade de *sites* de relacionamento. Durante as observações das aulas, procuramos os nomes dos alunos no *site*

Facebook.com, pois tínhamos visto eles acessando o mesmo em aula, e encontramos a maioria deles com facilidade. Pensamos em coletar as várias informações pessoais dos alunos disponíveis no *site* para incitar um debate acerca de privacidade *online*. Para fomentar o debate, achamos que seria importante conhecer a política de privacidade de diferentes *sites* – no mínimo, a do *Facebook*. Contudo, a falta de um laboratório de informática disponível dificultaria muito a leitura das políticas de privacidade, que costumam ser extensas. Poderíamos imprimir tudo, mas não estaríamos trabalhando a leitura em um suporte autêntico. Além disso, o texto demoraria bastante tempo para ser analisado, posto que é longo; e o vocabulário, muito específico. Em seguida, gostaríamos que os alunos fizessem uma produção textual que incluísse escrita, reescrita e revisão. Achamos que seria um tanto arriscado propor um projeto assim para um período de oito semanas.

Nossa segunda proposta já se aproximou bem mais do que foi posto em prática: trabalhar com o gênero *nota biográfica* a partir do tema *Pessoas de referência em nossas vidas*, passando pela reflexão linguística em torno da demanda da professora titular da escola, as orações subordinadas adjetivas. Os objetivos principais do projeto eram: ler e produzir *notas biográficas*, refletindo acerca do gênero e aprimorando o uso da linguagem nesse contexto; problematizar a questão da importância (ou não) de conhecer o outro; construir conhecimento a partir da realidade dos alunos; estimular a capacidade autoral.

Para obter informações para o texto, os alunos seriam orientados a entrevistar algum funcionário da escola e produzir uma nota biográfica a respeito do mesmo. O conjunto de textos formaria a “Coletânea de notas biográficas da turma 80”. Nessa proposta, a produção textual já estava bastante direcionada, uma vez que adotamos a orientação de Dolz *et al.* (2004) de apresentar aos alunos, logo no início do projeto, a interlocução, o gênero, o formato e o agrupamento a serem visados na hora da escrita da produção final. No caso do nosso estágio, propomos a escrita de um texto digitado com uma descrição diacrônica do biografado, contendo citações do mesmo, difundido em formato PDF para a comunidade escolar com o propósito de integrar o corpo de funcionários da escola entre si e com os alunos. A meu ver, esse direcionamento tem como ponto positivo a reflexão prévia, por parte das estagiárias, sobre diferentes aspectos da escrita do gênero discursivo e a sistematização dos mesmos para apresentar aos alunos. A proposta seria debatida com os alunos e estaríamos abertas a sugestões por parte da turma. Contudo, o fato de eles pouco nos conhecerem e temerem por suas notas poderia inibir um diálogo franco – assim como um possível desinteresse. Por isso, foi muito importante debatermos a proposta com pessoas que não

estivessem na posição de avaliados. Foi no diálogo com a turma de estágio na universidade que percebemos uma incoerência na nossa proposta.

Se, por um lado, a proposta de escrita de notas biográficas tinha como objetivo estimular a capacidade autoral, por outro, a tarefa que propusemos dava pouca margem a isso. Nessa proposta, o biografado deveria fazer parte do corpo de funcionários da escola, mesmo que os alunos não tivessem um interesse genuíno nele. No final das contas, eles estariam escrevendo antes para corresponder às expectativas ideológicas das professoras, que achavam importante conhecer as pessoas com as quais se convive no ambiente escolar, do que para elencar por si mesmos e para interlocutores de sua escolha o que estávamos denominando, como tema definidor do gênero biografia, “pessoas de referência”.

Segundo os referenciais curriculares do Rio Grande do Sul, a autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida (RS, 2009, p. 39). Assim, os alunos deveriam ser convidados a assumir diferentes posicionamentos e agir em sua comunidade através da linguagem, e não apenas a reproduzir ideias. Isso implica em correr riscos, como discordar do seu interlocutor, das ideias do professor e/ou de textos lidos em aula - o que pode ser muito difícil quando os alunos estão acostumados a batalhar pela nota dizendo o que pensam que os professores desejam ouvir ao invés da sua própria opinião.

Concluimos, dialogando com a turma de estágio, que, para os alunos se apropriarem e experimentarem o propósito da nota biográfica, a escolha do biografado poderia ser bem mais livre. Acredito que a proposta de sequência didática que adotamos já direciona bastante a escrita dos alunos em termos de propósito, gênero, interlocutor e formato. Contudo, o desafio da produção textual pode ser resolvido de diferentes maneiras pelos alunos; no caso das notas biográficas, a escolha de um biografado requer um posicionamento ideológico do aluno e a sua publicação, a responsabilização do aluno pelo que escreveu. Afinal,

[...] queremos propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas e vinculem o trabalho sobre a forma dos textos a seus propósitos sociointeracionais, procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos. No planejamento de tarefas, queremos ter sempre presente que a escrita é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Além disso, a produção escrita viabiliza a construção de conhecimentos de forma muito específica e prestigiada. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50)

Para tentar melhorar esse aspecto da proposta e dar a oportunidade de os alunos escolherem por si mesmos uma pessoa digna de ser biografada, fizemos a proposta. O resultado do planejamento pode ser visualizado na tabela abaixo, que apresenta a previsão para cada um dos dois dias da semana em que a turma tinha aula de português durante as oito semanas de estágio.

Semana	Segunda-feira	Sexta-feira
1	Apresentação das professoras e do projeto. Negociação de um contrato pedagógico. Tarefa sobre uma nota biográfica.	Produção textual da tarefa da aula anterior, com a finalidade de nos dar subsídios para selecionarmos pontos a serem trabalhados com os alunos.
2	Dia não-letivo.	Entrega da nota biográfica e da entrevista pelos alunos. Estagiárias levam impressas entrevistas que realizaram com alguém e respectivas notas biográficas. Leitura e análise reportada em grupos de notas biográficas para problematizar a escolha do biografado, mostrar diferentes referências do gênero estudado e aumentar o repertório dos alunos. Tema: escolher uma pessoa de interesse e acessível a ser entrevistada.
3	Reflexão linguística acerca dos textos já trazidos aos alunos.	Reflexão linguística acerca dos textos já trazidos aos alunos.
4	Análise de entrevistas (uma escrita e um vídeo). Levantamento de estratégias para a tomada de notas e para a flexibilização do roteiro de perguntas a partir das respostas/reações do entrevistado. Levantamento de critérios de uma boa entrevista.	Escrita coletiva de um roteiro de perguntas para uma pessoa projetada. Entrevista coletiva por parte dos alunos com algum convidado a ser definido. Entrega, pelos alunos, da entrevista feita em aula.
5	Devolução do roteiros individuais para realizar a entrevista feitos pelos alunos com comentários das estagiárias. Feedback geral para a turma. Produção orientada de perguntas individuais e personalizadas em relação ao entrevistado escolhido. Tema: realizar a entrevista e redigir uma cópia a ser entregue às professoras.	Oficina com tema a ser definido a partir da análise das produções iniciais.
6	Entrega de uma cópia legível da entrevista por escrito. Produção do texto individual para uma coletânea da turma a ser publicada no final do projeto. Tarefa de casa: finalizar o texto.	Dia não-letivo: feriado nacional.
7	Leitura e avaliação dos textos produzidos pelos colegas a partir de uma tabela de critérios - com constante orientação e observação por parte das professoras. Reescrita e entrega dos textos às professoras.	(Data reservada para o caso de imprevistos, como aulas canceladas pela escola, atrasos no andamento do projeto, necessidade de aula extra sobre algum aspecto do projeto etc.)
8	Devolução das notas biográficas já entregues acrescidas das sugestões de reescrita feitas pelas professoras. Os alunos que não entregaram a nota biográfica na aula anterior tiveram seus textos acrescidos de sugestões dos colegas. Reescrita em aula e entrega da segunda versão dos textos.	Entrega de boletins e da coletânea. Encerramento.

Outro quadro importante para contextualizar o projeto e permitir que ele seja reutilizado com mais facilidade é o de critérios e descritores da avaliação da produção escrita final, inspirada no texto de Simões *et al.* (2012). Os descritores seriam ajustados antes de serem aplicados a partir da compreensão dos mesmos pelos alunos.

Crítérios	Atingido	Atingido parcialmente	Não atingido
1) Propósito do texto nota biográfica para a coletânea da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de uma nota biográfica para a coletânea da turma sobre uma pessoa de referência para o autor do texto. - O que torna essa pessoa única em relação às demais está claro e concreto. - O texto apresenta eventos ou características diacrônicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de uma nota biográfica para a coletânea da turma sobre uma pessoa de referência para o autor do texto, podendo eventualmente haver um pequeno desvio de foco. - O que torna essa pessoa única em relação às demais está pouco claro/concreto. - O texto apresenta eventos ou características diacrônicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto escrito não cumpre a demanda, ou seja, não define uma única pessoa de referência para o autor ou não apresenta eventos ou características diacrônicas dessa pessoa. - Há um desvio muito grande de foco. - O que torna essa pessoa única em relação não está claro/concreto.
	Valor: 0,3	Valor: 0,2	Valor: 0,1
2) Interlocução: comunidade escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem utilizada possibilita a compreensão e a circulação da sua nota biográfica em relação aos interlocutores previstos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem utilizada na nota impede eventualmente a compreensão de algum trecho do texto pelos interlocutores previstos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A linguagem utilizada na nota impede a compreensão global do texto pelos interlocutores previstos. Exemplos: faz referência a lugares, pessoas, eventos que não são conhecidos pelos leitores e não contextualiza; faz uso de palavras, expressões e siglas que podem não fazer parte do universo do leitor.
	Valor: 0,3	Valor: 0,2	Valor: 0,1
3) Organização do texto conforme o combinado entre a turma.	<ul style="list-style-type: none"> - O texto apresenta título (nome da pessoa) e subtítulo. - Localização do entrevistado em um tempo e em um espaço. - Para fins de padronização dos textos, inserção de pelo menos um trecho de fala direta do entrevistado. - Coerência entre o subtítulo e o conteúdo. - Texto escrito em terceira pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto apresenta título (nome da pessoa) e subtítulo. - Localização do entrevistado em um tempo e em um espaço. - Não há inserção de fala direta do entrevistado. - A relação entre subtítulo e o conteúdo não é clara. - Texto escrito em terceira pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto não apresenta título (nome da pessoa) e subtítulo. - Não há localização do entrevistado em um tempo e/ou em um espaço. - Não há relação visível entre o subtítulo e o conteúdo. - Texto escrito em primeira pessoa.
	Valor: 0,3	Valor: 0,2	Valor: 0,1
4) Busca de conteúdos: roteiro e entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de entrevista interativa orientada por um roteiro que seja condizente com a finalidade do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de entrevista que demonstre pouca interação com o entrevistado ou realização de um roteiro que dificulte a obtenção de informações para a escrita da nota (seja pela formulação ou pela quantidade de perguntas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Não realização de roteiro e/ou de entrevista. - As condições da gravação impedem a compreensão do áudio pelas professoras.
	Valor: 0,3	Valor: 0,2	Valor: 0,1

5) Uso de recursos linguísticos	- Consegue inserir o discurso da pessoa entrevistada na sua nota utilizando estratégias apropriadas de discurso direto e indireto.	- Consegue inserir, na maioria das vezes, o discurso da pessoa entrevistada na sua nota utilizando estratégias apropriadas de discurso direto e indireto.	- A não utilização de estratégias apropriadas de discurso direto e indireto dificulta/ impede a compreensão do texto.
	Valor: 0,3	Valor: 0,2	Valor: 0,1
6) Estratégias de finalização (reescritas e digitação)	- O texto apresentado foi revisado conforme os apontamentos dos colegas e das professoras. - Está assegurada a legibilidade do texto em suporte digital.	- O texto não foi plenamente revisado conforme os apontamentos dos colegas e das professoras. - Há vários problemas de digitação e/ou digitação não foi concluída.	- Não houve revisão do texto. - O texto não foi digitado.
	Valor: 0,5	Valor: 0,3	Valor: 0,1

Na hora de escolher o biografado, os alunos não optaram por nenhum funcionário da escola, ao contrário do que teria acontecido na nossa proposta anterior: os escolhidos foram familiares e amigos dos alunos.

De acordo com os critérios da tabela acima, os alunos podiam escolher quem quisessem desde que conseguissem justificar o porquê de a pessoa escolhida ser especial/diferente de outras. Nossa dupla de estágio concluiu que as tarefas que criamos não auxiliaram devidamente os alunos para essa argumentação, o que nos leva à segunda grande alteração no projeto.

4.2 As mudanças que hoje considero ainda necessárias no projeto, após sua implementação

A segunda mudança que considero fundamental para melhorar a proposta de projeto diz respeito aos *handouts*. Os *handouts* tinham como objetivo preparar os alunos para o projeto, o que incluiu o embasamento da escolha de uma pessoa a ser biografada. Todos os *handouts* mencionados podem ser encontradas nos anexos desta monografia. Apresentarei a seguir um resumo de cada *handout* e os problemas que identifiquei.

O *handout* 0 foi um contrato pedagógico para conciliar as nossas expectativas com as dos alunos e definir o papel de cada um para que o projeto corresse tranquilamente.

O *handout* 1 veiculou o primeiro contato didatizado com uma nota biográfica. Queríamos trabalhar com textos autênticos em sala de aula; ou seja, com textos sem edição e no seu suporte original. Optamos pelo jornal da UFRGS. Tal esforço foi muito apreciado pelos alunos. Contudo, acabamos esquecendo que a realidade apresentada no jornal é bastante distante da dos alunos, por mais que eles estejam fisicamente próximos dela. Assim, os alunos pareceram não conseguir avaliar a importância (ou desimportância) do professor biografado para o contexto do jornal. Acredito que a seleção do primeiro texto deve ser repensada no caso de reimplementação do projeto. Contudo, acho mais prudente que cada professor avalie qual nota biográfica seria mais adequada para a sua turma do que propor algum texto sem sequer saber de que grupo de alunos estamos falando.

O *handout* 2 propôs um estudo sobre o mesmo texto do jornal da UFRGS. A divisão de um módulo da sequência didática em dois *handouts* se deu por motivos organizacionais: não sabíamos se todos os alunos trariam as folhas entregues nas aulas anteriores e não queríamos correr tal risco entregando antecipadamente o material a ser usado nas aulas seguintes.

O *handout* 3 didatiza a leitura de uma nova nota biográfica. Desta vez, os alunos apreciaram bastante a leitura e reconheceram facilmente a relevância do biografado, um atleta, dentro do contexto da revista *Runner's World*. Contudo, acho que poderíamos ter feito uma reflexão maior, por meio de perguntas, acerca dos procedimentos linguísticos e imagéticos utilizados para valorizar o biografado. Do contrário, os alunos podem pensar que a valorização é consequência somente das características da pessoa, e não das do texto.

Segundo a minha leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, num ensino onde “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos” (BRASIL, 1997, p. 35), há uma retomada e aprofundamento do uso da linguagem a cada nova prática. Se o aprimoramento por meio da prática poderia se dar fora do ambiente escolar, o diferencial da sala de aula deve ser justamente a reflexão orientada por um usuário mais experiente da língua (portuguesa, no caso).

Essa mesma reflexão, que faltou na leitura da nota biográfica da revista *Runner's World*, poderia ter sido incorporada na atividade decorrente da entrevista coletiva em aula que organizamos junto ao jornalista Nico Noronha. Tratou-se de uma entrevista em sala de aula na qual os alunos prepararam coletivamente perguntas para obter informações para o texto.

Nossa atividade agradou os envolvidos, conforme relato do próprio entrevistado (ver anexo H) e comentários dos alunos. Acredito que obtivemos sucesso no sentido de refletir sobre o gênero e participar de uma entrevista, mas deixamos passar a oportunidade de articular os dados obtidos com estratégias de produção do texto, ou seja, não levamos adiante a reflexão sobre aquele momento com o jornalista no sentido de produzir uma nota biográfica relacionada. Mais uma vez, os alunos poderiam concluir que o que interessava era a vida da pessoa, e não o uso das informações obtidas por meio de uma linguagem apropriada. Seria necessário reservar um tempo no cronograma do projeto para efetivar essa produção textual coletiva.

Ao final do *handout 3*, que girou em torno do texto da *Runner's World*, consta um convite para que os alunos pré-selecionem pessoas que poderiam ser por eles biografadas, conforme a figura que segue.

Figura 1: Enunciado de uma tarefa criada pelas estagiárias

<p>Sua vez!</p> <p>Vamos dar o primeiro passo em direção à escrita da sua nota biográfica. Por enquanto, vamos apenas pensar em possíveis pessoas sobre as quais você poderia escrever. Pense em pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Que você admire ou que sirvam de referência para você; · Que sejam acessíveis. Mais tarde, quando as professoras pedirem, você deverá escolher e entrevistar uma delas. <p>Pessoas possíveis: _____</p> <p>Liste quais diferenciais essas pessoas têm (alguma característica ou algum feito que as torne especiais).</p>
--

O enunciado da tarefa não trouxe nenhum vocábulo desconhecido dos alunos, como poderia ser o caso, mas isso não significa que a mútua compreensão tenha sido fácil. A atividade provocada pelo enunciado foi muito aquém das nossas expectativas enquanto estagiárias, uma vez que os alunos justificaram suas escolhas com argumentos que nos pareceram muito simplórios, tais como: “porque eu amo ela”, “porque ela é legal”, etc. Assim, depois de termos realizado a atividade provocada pela tarefa, vimos que o enunciado não provocaria o resultado que esperávamos, ou seja, os alunos dificilmente dariam respostas com o grau de concretude que esperávamos.

De acordo com Guedes (2009, p. 119), “[...] a concretude é a qualidade que consiste em determinar para o leitor os significados com os quais se quer que ele dialogue, e a atitude necessária ao autor que quer incorporá-la a seu texto é justamente o ânimo de produzir significado em vez de lidar com as palavras como se nada mais fosse possível acrescentar ao que todo mundo pensa que elas querem dizer”. A falta de concretude de uma produção textual dificulta tanto a identificação quanto o confronto com o texto por parte dos interlocutores.

Para que as respostas dos alunos sejam mais concretas, é preciso que o enunciado também o seja. O que, afinal, são pessoas *acessíveis*? Ao empregar esse termo, queríamos garantir que os alunos fossem conseguir entrevistar sem grandes dificuldades a pessoa escolhida. Isso obviamente não ficou claro, como prova o aluno que selecionou (a sério) o presidente norte-americano Barack Obama para fazer sua nota biográfica. Poderíamos escrever algo como: pessoas com as quais você conseguiria marcar um encontro de uma semana para a outra e que você acha que aceitariam responder a perguntas pessoais.

Ainda para melhorar o enunciado, poderíamos incluir um número mínimo de pessoas possíveis de serem entrevistadas, ainda que esse número seja baixo, como “dois”. Pedimos que os alunos escolhessem mais de uma pessoa para que todos tivessem um plano B para o caso de o selecionado não aceitar ser entrevistado ou não poder ser entrevistado.

Uma das partes mais problemáticas da atividade decorrente da tarefa proposta diz respeito ao final do enunciado da tarefa, que pede aos alunos que listem diferenciais das pessoas selecionadas. As justificativas que os alunos apresentaram eram bastante pessoais e pareciam ser direcionadas antes a eles mesmos do que aos interlocutores do texto a ser produzido – o que faz muito sentido, já que o enunciado não especificava o alvo da argumentação. Além disso, seria importante que os alunos listassem mais diferenciais (do que apenas um ou dois, como ocorreu) e dessem exemplos que pudessem ser eventualmente utilizados no texto.

Creio que a diagramação do *handout* deixou a desejar. Percebemos que os alunos não respondiam às perguntas da tarefa em seus cadernos, como havíamos imaginado, mas que eles aproveitavam o espaço em branco disponível na folha – e que era praticamente nulo. É possível tentar habituar os alunos a responderem em seus cadernos, mas investi, dessa vez, em algumas linhas em branco a mais na reformulação do *handout*.

incentivar e orientar os alunos que tinham faltado às aulas ou não tinham conseguido produzir o texto encomendado.

No contrato que fizemos com a turma no início do estágio (ver anexo A), os alunos concordaram com as nossas sugestões de “Ser assíduo para não atrapalhar o andamento do projeto” e “Respeitar prazos”. Contudo, acho que poderíamos ter um melhor entendimento alterando a última proposição por: “Respeitar prazos mesmo quando faltar em uma aula, retirando com o líder da turma o material que foi entregue e fazendo as tarefas propostas antes do próximo encontro”. Essa combinação não é garantia da execução, mas deixa claro o que esperamos deles – e que não é nada evidente. Se o aluno estivesse fisicamente impossibilitado de escrever o texto, não iríamos exigir esse trabalho, é claro, mas notamos que alguns deles tinham o hábito de faltar aulas por vontade própria – vimos que alguns alunos ficavam na praça que fica em frente ao colégio, por exemplo.

Outra medida que poderia ajudar a lidar com o ritmo descompassado dos alunos é a descentralização da figura do professor (o que fizemos, mas não o suficiente, visto o resultado). Os alunos leram e comentaram os textos uns dos outros com o auxílio da grade de critérios e descritores conforme propusemos, mas não se ajudaram muito em outros momentos. Para facilitar o desenvolvimento do projeto, poderíamos ter uma checklist com o nome dos alunos e das etapas de produção (roteiro da entrevista, entrevista, escrita inicial, reescrita e texto revisado) para visualizar melhor o estado do projeto e pedir que aqueles que estivessem adiantados ajudassem os que estavam atrasados em relação ao cronograma previsto.

Por fim, poderíamos levar textos do gênero discursivo que está sendo estudado no projeto para a sala de aula para que os alunos adiantados pudessem aprofundar seus conhecimentos ao invés de a) ficarem entediados ou b) ficarem buscando passatempos no celular. Em dois momentos do estágio, levamos livros relacionados ao projeto para que os alunos pudessem ver, tocar e ler. Eram as obras de um biografado (o *Atlas Ambiental de Porto Alegre*, de Rualdo Menegat) e do jornalista que foi entrevistado pelos alunos (*A História dos Grenais*, de Nico Noronha). Nas duas ocasiões, os alunos apreciaram o contato com o livro, cada um à sua maneira. Acredito que, se tivéssemos levado mais textos para a aula, os alunos teriam lido, se interessado e ido além do esperado.

Juntando as alterações no contrato, a descentralização do professor e a disponibilização de material na sala, acredito que já teríamos melhores condições de produção

de um texto em várias etapas tanto para nós, estagiárias, quanto para os alunos, estivessem eles adiantados ou atrasados em relação ao cronograma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: resultados e desdobramentos

Graças às modificações realizadas antes da realização do projeto, a coletânea final materializa, ao meu ver, a singularidade dos alunos por meio da escolha do biografado. Certamente, os alunos levaram em consideração a facilidade de entrevistar a pessoa selecionada, até porque foram orientados nesse sentido por questões de tempo do estágio. Ainda assim, eles tinham uma gama de possibilidades considerável. Como resultado, figuram na coletânea notas biográficas sobre uma tia, um colega, um amigo da igreja, pais, mães e irmãos, o que já é bem mais heterogêneo e interessante do que a nossa proposta inicial previa.

O projeto propiciou aos alunos uma reflexão acerca da própria realidade – e o mesmo vale para as professoras, que também escreveram notas biográficas (ver anexo G) para sentir na pele o desafio que estavam propiciando aos alunos e a título de exemplificação.

Na nova configuração do projeto, o biografado assume um papel muito mais importante; ter sido escolhido por um aluno passa a ser uma homenagem considerável. Penso que, se o aluno precisa se responsabilizar pela escolha do biografado, a nota biográfica se torna mais interessante para ele e para os leitores (o que inclui pelo menos colegas e biografados).

Ao final do estágio, organizamos o lançamento da coletânea. Convidamos os alunos, os biografados, a professora titular e a vice-diretora para participarem do evento. Vários biografados avisaram com antecedência que não poderiam comparecer por causa do horário (sexta-feira de tarde). De fato, ninguém apareceu além de nós, estagiárias, e dos alunos. Para além desse evento, é impossível saber a real repercussão da coletânea. Deixamos uma cópia, gravada em um CD, no colégio. Também enviamos uma cópia para os alunos pela internet.

O maior *feedback* que tivemos da coletânea veio dos próprios alunos, e não foi unânime. Vários ficaram orgulhosos dos próprios textos e pediram que continuássemos dando aula. Outros tantos não estavam interessados pela coletânea, embora tenham participado do projeto, e sim preocupados com a prova que a professora titular iria aplicar logo na sequência, de identificação e classificação de orações subordinadas (prova de “português de verdade”, para usar o termo de uma aluna).

Nosso projeto foi sendo gradualmente diagramado a partir do nosso contato com colegas de graduação, professoras e alunos. Longe de ser um problema, essa influência nos fez repensar nossas decisões e aprender novas estratégias para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem. Estarmos abertas a mudanças fez com que encarássemos nossos dilemas como desafios que nos levariam a descobertas - e não como motivos para desanimar.

Para dar continuidade à presente reflexão desta monografia, o projeto poderia ser reaplicado com as novas modificações para constatar se elas, de fato, auxiliam no bom desenvolvimento da coletânea. Poderiam também ser incluídas outras modificações de acordo com o objetivo e a perspectiva de cada professor. Além disso, várias outras perguntas da seção “A escolha das perguntas centrais desta monografia” poderiam ser respondidas com um plano de pesquisa que incluísse a coleta de um *corpus* adequado. Essas são apenas algumas ideias relacionadas à experiência que relatei; a cada nova experiência, várias perguntas surgem – ainda bem! A partir da experiência desse relato, estou mais capacitada para compartilhar novas descobertas e inquietações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. CLE International, 2008.

BULLA, G. S.; GRAGIULO, H.; SCHLATTER, M. **Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas**: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales. Córdoba, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

COIMBRA, D.; NORONHA, N. **A História dos Grenais**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATEUS, B.; MOTTA, R. Ponto de equilíbrio. **Runner's World**. São Paulo, p. 37 e 38, maio 2013.

MENEGAT, R. **Atlas ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**: Lições do Rio Grande - Vol. II. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

ANEXO A – Handout 0

Colégio Estadual Coronel Emílio Massot - Disciplina de Língua Portuguesa

Material adaptado pelas estagiárias Eliane Berra e Tess Pinto de: BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. CLE International, 2008.

Data:

Nome:

Colocando as cartas na mesa

Você já fez um contrato? E um contrato pedagógico? É isso que faremos agora.

Observe agora nossas proposições para um bom andamento das aulas. Você acrescentaria algo?

As professoras se engajam em:

- (x) Fazer o seu melhor para que a aula de português seja um momento agradável e produtivo através de planejamentos.
- (x) Discutir sugestões vindas dos alunos.
- (x) Responder, sempre que possível, as perguntas que surgirem.
- (x) Ser pontual para não atrapalhar a aula.
- (x) Ser assíduo para não atrapalhar o andamento do projeto.
- (x) Respeitar prazos.



Sugestão de acréscimo (se houver):

Abaixo, fizemos algumas sugestões para os alunos. Marque as frases com as quais você concorda. Mais uma vez, perguntamos: você acrescentaria algo?

Os alunos se engajam em:

- () Participar ativamente das aulas, cooperando com colegas e professoras.
- () Entregar os trabalhos em letra legível.
- () Elaborar questionários para realizar entrevistas.
- () Realizar entrevistas para obter informações.
- () Redigir notas biográficas para a coletânea da turma.
- () Reescrever seus textos quando solicitados.
- () Zelar por um ambiente de trabalho agradável: organizado, limpo, não barulhento, etc.
- () Ser pontual para não atrapalhar a aula.
- () Ser assíduo para não atrapalhar o andamento do projeto.
- () Respeitar prazos.
- () Conservar e trazer para as aulas todas as tarefas e materiais entregues durante o projeto.

Sugestão de acréscimo (se houver):

ANEXO B - Handout 1

Utilizamos a página 15 de exemplares impressos do jornal da UFRGS - conforme versão online de número 163 (http://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_163_-_setembro_2013).

Colégio Estadual Coronel Emílio Massot - Disciplina de Língua Portuguesa
Material elaborado pelas estagiárias Eliane Berra e Tess Pinto.
Data:
Nome:

Tarefa 1.

Para começar a conversa

Converse com a sua dupla:

1. Você costuma ler sobre a vida de outras pessoas? Por quê?
2. Se sim, onde você busca essas informações? Se não, onde você imagina que encontraria essas informações?
3. Que pessoas costumam despertar a sua curiosidade? Você conseguiria encontrar facilmente informações sobre elas?

Preparação para a leitura

Olhe para o texto Responda as perguntas abaixo através da leitura do texto *Geologia militante* (página 15 do Jornal da Universidade).

1. Como o texto está inserido no jornal?
2. Você encontra divisões no texto? Se sim, quais?

Leitura silenciosa

Leia, individualmente, a nota biográfica e responda as perguntas abaixo:

1. Qual o propósito do texto?
2. Para quem você acha que o texto foi escrito?

Glossário:



Estudo do texto

1. Como você acha que a jornalista Samantha Klein obteve as informações sobre Rualdo Menegat?
2. Supondo que as informações tenham sido obtidas unicamente através de entrevista, faça uma lista de perguntas que você imagina que tenham sido feitas ao entrevistado.

Produção textual

Encontre uma dupla. Você vai produzir agora uma pequena nota biográfica a respeito do colega.

1. Elabora um roteiro de perguntas para fazer ao colega e obter informações para o seu texto.
2. Aguarde que o colega termine suas próprias perguntas.
3. Entreviste o colega e anote as respostas dele / seja entrevistado.
4. A partir dos conhecimentos que você possui acerca do que é uma nota biográfica, redija uma a respeito do colega entrevistado para entregar às professoras.

ANEXO C - Handout 2

Colégio Estadual Coronel Emílio Massot - Disciplina de Língua Portuguesa
Material elaborado pelas estagiárias Eliane Berra e Tess Pinto.
Data:
Nome:

Linguagem

As diferentes vozes do texto

- 1) No texto *Geologia Militante*, a autora Samantha Klein reúne frases próprias e frases de outras pessoas. Marque com cores diferentes os trechos atribuídos a diferentes pessoas.
- 2) A divisão entre esses trechos parece localizada em um local do texto ou é mais equilibrada do início ao fim?
- 3) Como você notou a transição de vozes? Você identifica algo no texto que explicita isso?
- 4) Por que você acha que a autora faz citações em seu texto? Ela poderia ter usado outra estratégia ao invés de citar? Se sim, qual? Se não, por quê?
- 5) No texto, encontramos aspas duplas (“ “) e aspas simples (‘ ‘).
 - a) Circule os exemplos no texto.
 - b) Responda: você consegue identificar a lógica da autora em usar cada uma?
- 6) No final da primeira coluna do texto, lemos:

“[...] Como lia muito, tinha minha própria biblioteca”, lembra.

 - a) Em casos semelhantes, quando a autora cita Rualdo, que outros verbos ela utiliza além de “lembrar”?
 - b) Existe sempre um verbo relacionado à citação?
 - c) Você consegue lembrar-se de outros verbos que poderiam se encaixar em situações como essa? Cite alguns. Para ajudar na listagem, tente lembrar de como você conta para outras pessoas coisas que ouviu por aí.
 - d) Releia a lista de verbos que você escreveu. Você acha que todos eles seriam apropriados para o texto *Geologia Militante*? Quais seriam e quais não? Liste.
- 7) Ainda na linha 18 da terceira coluna, você acha que haveria mudança de sentido se substituíssemos “um fazendeiro disse” por “um fazendeiro teria dito”? Explique.
- 8) A opção por “um fazendeiro disse” revela algo sobre a opinião da autora?
- 9) A partir das respostas das perguntas anteriores e dos seus conhecimentos prévios, liste estratégias que você pode usar para inserir a fala do seu entrevistado na sua nota biográfica.

ANEXO D - Handout 3

Colégio Estadual Coronel Emílio Massot - Disciplina de Língua Portuguesa Material elaborado pelas estagiárias Eliane Berra e Tess Pinto.
Tarefa 3
Data:
Nome:

Antes de ler

1. Você conhece a revista Runner's World? Se sim, o que você sabe sobre ela? Se não, que tipo de conteúdo você imagina que ela pode conter a partir do título ("Mundo dos corredores", em português)?
2. Que tipo de pessoa você acha que serviria de inspiração para os leitores de uma revista assim?

Durante a leitura

3. O que diferencia Alcino de outros corredores?
4. Que tipo de informação o texto fornece sobre a vida de Alcino?
5. Você consegue identificar para que leitor o texto foi escrito?

Depois da leitura

6. Você acha que o texto passa uma imagem positiva ou negativa de Alcino? Cite trechos que comprovem isso.
7. Por que você acha que o autor escolheu esse título para o texto?
8. Que outro título você daria para o texto?
9. Para que você acha que servem os trechos da página 1 depois do título?
10. Na terceira coluna do texto, na primeira frase depois do subtítulo "Rumo ao mundial", o que aconteceria se:
 - a) Se retirássemos o trecho "o Mundial da categoria máster", a frase continuaria possível?
 - b) E se omitíssemos o trecho "que será realizado em Porto Alegre", a frase continuaria possível?
 - c) Com qual finalidade você acha que o autor escreveu o trecho destacado na pergunta b (acima)?
 - d) Caso retirássemos as vírgulas que são colocadas antes e depois do trecho da pergunta b, você acha que haveria mudança de sentido? Se sim, qual? Se não, por que você acha que o autor utilizou vírgulas?

Sua vez!

Vamos dar o primeiro passo em direção à escrita da sua nota biográfica. Por enquanto, vamos apenas pensar em possíveis pessoas sobre as quais você poderia escrever. Pense em pessoas:

- Que você admire ou que sirvam de referência para você;
- Que sejam acessíveis. Mais tarde, quando as professoras pedirem, você deverá escolher e entrevistar uma delas.

Pessoas possíveis: _____

11. Liste quais diferenciais essas pessoas têm (alguma característica ou algum feito que as torne especiais).

ANEXO E – Roteiro para Composição do Projeto de Docência

Estágio de Docência em Português I – 2013/2

Profa. Luciene J. Simões

Roteiro para Composição do Projeto de Docência

Preliminares:

A forma final do projeto deve considerar o contexto em que a dupla/o estagiário atuará. Além da seleção de um eixo norteador – em termos de temática e de gênero do discurso –, da seleção de textos e da organização do ensino em módulos, será necessário trabalhar na direção da adequação desse conjunto de propostas aos alunos concretos em sua escola. Desse modo, a finalização do projeto exigirá que a dupla/o estagiário já tenha selecionado seu campo de estágio, já tenha conversado com o professor da turma e já tenha conhecido, ainda que preliminarmente, a turma.

O projeto deve incluir os seguintes itens, desenvolvidos de modo conciso, quase esquemático:³

1. Pressupostos: discussão sobre o objeto de ensino de Português e a visão de língua que subjaz à proposta; o estabelecimento do recorte em termos de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos deve ser coerente com os pressupostos.
2. Dados de observação e exigências do professor da classe: breve relato das características da escola e dos alunos, a fim de esboçar um quadro do campo de estágio, e inclusão de quaisquer exigências feitas pelo professor no que toca a procedimentos, objetos de ensino ou conteúdos a serem estudados. Esse ponto do projeto também deverá estar articulado à proposta.
3. Proposta nuclear: eixo norteador do projeto, temático e genérico, a dar unidade às várias sequências e módulos.
4. Objetivos da(s) sequência(s) didática(s) proposta(s).
5. Competências a serem desenvolvidas pelos alunos e conteúdos a serem abordados.
6. Breve sumário das aulas, prevendo, ao longo das mesmas, atividades de introdução às tarefas, discussão de conteúdos, consolidação, produção e avaliação da aprendizagem.
7. Detalhamento da primeira semana de aulas; com previsão completa de textos, tarefas e avaliação.
8. Previsão dos modos como serão realizadas a avaliação do ensino e da aprendizagem.
9. Referências bibliográficas.
10. Anexos: materiais já selecionados e tarefas já planejadas (mínimo: todas aquelas previstas para as aulas da primeira semana).

³ O desenvolvimento de cada um desses mesmos itens deverá orientar a composição do relatório final. A súmula das aulas planejadas, no relatório, deverá ser acompanhada de breve relato do que foi efetivamente feito naquele encontro. Além disso, o relatório deverá incluir uma sessão final de reflexão sobre a experiência e autoavaliação, além de outros anexos e avaliação pela professora ou supervisora escolar, caso se disponha(m) a tanto.

ANEXO F – Bibliografia do plano de ensino da disciplina de Estágio de Docência em Português I

Bibliografia
Básica Essencial
ANTUNES, Irlandé. - <i>Aula de português: encontro e interação</i> . - Editora Parábola (ISBN: 85-15-88456-15-X).
RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO/DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. - <i>Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> . - Editora Secretaria de Estado da Educação do RS (ISBN: 978-85-62694-09-7).
SCHNEEWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. - <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . - Editora Mercado de Letras (ISBN: 85-7591-032-9).
Básica
BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental - <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa</i> . - Editora MEC/SEF.
COSTA VAL, Maria da Graça et al. - <i>Avaliação do texto escolar: professor-leitor/Aluno-autor</i> . - Editora CEALE.
EVANGELISTA, A. - <i>A escolarização da leitura literária</i> - Editora Autêntica.
FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, E.; MULLER, A. C. - <i>Mas o que é mesmo "gramática"?</i> - Editora Parábola (ISBN: 85-88456-55-6).
PARRAT-DAYAN, S. - <i>Como enfrentar a indisciplina na escola</i> . - Editora Contexto.
PEREIRA, N. et al. - <i>Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio</i> . - Editora UFRGS (ISBN: 978-85-7025-977-6).
PETIT, M. - <i>Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva</i> . - Editora Editora 34.
Complementar
AZEREDO, J.C. (org.) - <i>Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino</i> . - Editora Vozes.
BALTAR, M. - <i>Competência discursiva: uma experiência com o jornal de sala de aula</i> . - Editora EDUCS.
BATISTA, A. A. - <i>Aula de português: discurso e saberes escolares</i> . - Editora Martins Fontes.
BENTES, A. C. - <i>Linguagem: práticas de leitura e escrita. Educação de Jovens e Adultos: 2º segmento</i> . - Editora Global/Ação Educativa.
BORTONI-RICARDO, Stella M. - <i>Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula</i> . - Editora Parábola.
BRITTO, Percival L. - <i>Contra o consenso: cultura escrita e educação participativa</i> . - Editora Mercado de Letras.
CARDOSO, S.H.B. - <i>Discurso e ensino</i> . - Editora Autêntica.
COSTA VAL, M.G. - <i>Redação e textualidade</i> . - Editora Martins Fontes.
DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. (org.) - <i>O livro didático de português: múltiplos olhares</i> . - Editora Lucerna.
FARACO, C. A. - <i>Ensinar vs. não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?</i> Revista <i>Calidoscópio</i> , vol. 4, n. 1. - Editora UNISINOS.
FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. - <i>Cadernos didáticos de língua portuguesa e literatura</i> . - Editora Secretaria de Estado da Educação do RS.
FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. - <i>É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro</i> . - Editora Contexto.
GERALDI, J. W. - <i>O texto na sala de aula: leitura e produção</i> . - Editora Ática.
GERALDI, J. W. - <i>Portos de Passagem</i> . - Editora Martins Fontes.
NAPOLITANO, M. - <i>Como usar o cinema na sala de aula</i> . - Editora Contexto.
ROJO, Roxane (org.) - <i>A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN</i> . - Editora EDUC/Mercado de Letras.

ANEXO G – Notas biográficas elaboradas pelas estagiárias

Cosme Berra

Um colorado em preto e branco

Por Eliane Berra

Cosme Berra nasceu no dia 28 de março de 1944 em Santa Teresa, que nesse período era distrito de Bento Gonçalves. É o oitavo de onze filhos. Teve uma infância comum para quem nasce no interior: acordava cedo, dava de comer aos animais e ia à escola primária.

Com aproximadamente 12 anos foi enviado pela família para estudar no seminário seráfico São Francisco de Assis em Taquari no lugar do irmão quatro anos mais velho, Expedito, que não foi aceito por ter uma idade mais avançada em relação às pretensões da instituição. A adaptação não foi fácil devido à saudade da família e às limitações do lugar, afinal, no seminário, não havia a liberdade de que usufruía em casa. Durante o tempo que permaneceu ali, estudou latim, grego e inglês, mas percebeu que aquela não era sua vocação. Em um momento, como uma das provações, recebeu um prato de comida com baratas e, inconformado, o jogou pela janela. Como punição, teve que escrever por 1500 vezes que se arrependia. Após sete anos como seminarista, entrou em férias e não voltou mais.

Cosme fez curso técnico em contabilidade em Bento Gonçalves na escola Nossa Senhora Aparecida, santa da qual é devoto. Trabalhou por aproximadamente três anos na área como assistente na cidade.

Devido ao incentivo de colegas mudou-se para Porto Alegre com 26 anos, pois na época vigorava a ideia de que se poderia ganhar dinheiro abrindo um comércio na cidade, empreendimento que realizou ao lado de seu irmão Expedito.

Anos mais tarde, sem emprego e recém-casado, fez diversos concursos públicos e passou em todos, mas não era chamado pelo fato de o governo não dispor de vagas ou estar quebrado. Por fim, fez concurso para a guarda municipal - segundo ele, era a única opção -, passou e foi chamado em 1991. Atualmente, diz ter se acostumado, gostar e se orgulhar do que faz, pois sua profissão foi aos poucos tendo mais reconhecimento.

Durante seu tempo livre gosta de cozinhar para as duas filhas, Eliane e Elaine, e cuidar de seus animais, um cachorro, um papagaio e um canário, mas o que realmente se destaca é

seu interesse por futebol, principalmente pelo clube do coração: o Internacional. Sua relação com o clube começou de uma maneira interessante. Segundo o próprio, “o Inter foi um acaso”. Quando criança, em Bento Gonçalves, foi assistir pela primeira vez a um jogo de futebol na televisão, que na época era algo raro e em preto e branco. Nesse jogo um time venceu o outro por uma goleada. No dia seguinte, foi assistir novamente a um jogo e eis que um clube vence o outro por goleada. Escutou o nome do Internacional e a escalação nesse segundo jogo. Ele olhou e pensou: “Que time bacana!”. Pensava que era mesmo clube que havia vencido devido ao uniforme, pois não se podiam distinguir as cores. Isso, até alguém explicar que o Inter não havia jogado no dia anterior e que a vitória daquele jogo tinha sido do Palmeiras. Mesmo com a pequena confusão, se apaixonou pelo clube naquele momento.

Nos anos 70, frequentou assiduamente os jogos do seu clube. Foi testemunha de grandes conquistas como os títulos brasileiros – em 75, 76 e 79 – e o octacampeonato gaúcho. De muitos desses jogos, recorda com detalhes. Deixou de frequentar o estádio após uma derrota para o Juventude em meados dos anos 80, o que não significa que sua admiração e paixão pelo clube tenham diminuído, pois continua acompanhando fielmente os jogos do seu clube, embora em casa. Ainda na década de 80, em um jogo beneficente com seu time amador, jogou 30 minutos ao lado de Valdomiro Vaz Franco, jogador colorado do período dos títulos citados acima e da seleção brasileira.

Hoje, Cosme está com 69 anos e a caminho da aposentadoria. Quando ela chegar, ele ainda não sabe o que fará, mas pensa em fazer um curso de inglês e viajar com suas filhas, as suas queridas e amadas “malas”.

Joana Tolkien Cândido

Por Tess Pinto

Se o autor John Ronald Reuel Tolkien não existisse, a vida de Joana Cândido provavelmente não seria a mesma. Ela não acordaria distribuindo “Bom dia, hobbits” aos seus amigos, não teria sua estante enfeitada pela trilogia *O senhor dos anéis* e talvez sequer estivesse trabalhando como professora de língua e literatura.

A paixão pelos livros surgiu do primeiro contato com o livro *Harry Potter e o cálice de fogo*, da autora J. K. Rowling. “Minha prima ganhou de Natal e, como ela não era muito

de ler, eu pedi emprestado. E daí eu li três vezes seguidas!”, relembra, rindo.

Como sua família não tinha meios para adquirir os livros com os quais ela sonhava, Joana inaugurou uma tradição em seu aniversário de 15 anos. “Como era uma ocasião especial, eu podia pedir o que eu quisesse.” Conseguiu, assim, toda a trilogia de *O senhor dos anéis*. Desde então, Joana sempre pede livros como presente – de aniversário, de Natal e em todas as demais ocasiões possíveis. Além disso, ela relê *O senhor dos anéis* uma vez por ano, em média, desde então. Para fins de cálculo, Joana está hoje com 23 anos.

Se, desde pequena, Joana estava certa de que queria ingressar na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), a certeza quanto ao curso a ser feito não era tão grande assim. Gostaria de trabalhar com cinema, cogitou jornalismo, mas acabou optando por Letras.

Aprovada na UFRGS, Joana pôde estudar e pesquisar sobre algo que adorava: literatura em língua inglesa. Trabalhando como bolsista, não hesitou ao receber o primeiro pagamento. “O primeiro salário eu torrei em livros. Foi bem em julho, que é meu aniversário, então eu me dei de presente.” O saldo pode ser observado na biblioteca particular da leitora, que investe em boas edições de seus livros favoritos.

Hoje, como professora de inglês, Joana se diz contente. Hoje, como moradora de Porto Alegre, Joana se diz satisfeita. “A gente pode ter tudo que quer. Só que a gente tem que saber que quando a gente faz uma escolha, abre mão de várias outras”, afirma. A partir de agora, o foco da moça é constituir uma família e, quem sabe, se dedicar a escrever suas próprias ficções de fantasia.

ANEXO H – Relato de Nico Noronha sobre ser entrevistado pelos alunos

Olhos Famintos

Olhos Famintos é o nome de um desses banais filmes de terror que são despejados a toda hora nas nossas telas. Pois me lembrei desse título, *Olhos Famintos*, ano passado, quando as professoras estagiárias da faculdade de letras Eliane e Tess me convidaram para participar de uma atividade no Colégio Emílio Massot.

Jornalista, repórter, escritor, acostumado a correr atrás de pessoas, desvendar suas histórias, fazê-las contar alegrias e tristezas, aceitei o desafio de passar por uma mesa redonda com jovens alunos da oitava série . Eles estavam trabalhando com biografias de pessoas que lhes eram conhecidas – ou nem tanto – e eu ficaria à disposição, eu que sempre fui avesso a estar desse outro lado, para responder tudo o que queriam saber.

Então entrei naquela sala de aula, numa tarde qualquer, sem saber direito o que teria de encarar, pensando até na possibilidade de que sentaria frente a um grupo de alunos com ar de enfado, apenas querendo cumprir uma tarefa na qual interessava a presença e a nota suficiente para não repetir o ano, mas acabei recepcionado por *Olhos Famintos*.

Eles estavam curtindo o momento. Uns pareciam – fisicamente - um pouco maiores ou mais velhos que os outros, uns eram visivelmente mais curiosos que outros, um era encabulado pra burro, outro conversava pelos cotovelos e o melhor amigo desse, ao lado, admirava seu poder de extroversão.

O tempo passou rápido. Em meio às respostas que dava, defendendi a minha classe, a dos jornalistas, e até exagerei um pouco nas maravilhas que proporciona. Falei da necessária paixão pela leitura, da oportunidade que a profissão traz para se descobrir histórias reais que

superam os mais loucos roteiros da ficção, o incentivo para que se procure sempre saber o quê, quem, quando, onde, por quê motivo, tanto na suas relações pessoais, como na realidade do mundo da qual faz parte.

Diante do interesse daqueles *Olhos Famintos* não consegui fazer resistência às perguntas que por vezes pareciam formais, treinadas, e às vezes surpreendentemente interessantes e improváveis. Foi um bom papo. Achei uma experiência das mais válidas e que me revelou uma gurizada bem participativa.

Então, todas as curiosidades respondidas, me levantei, dei o tchau, e ao me dirigir para a porta da sala, lá no segundo andar do colégio, ouvi os aplausos da turma. Aquilo me fez retornar para casa com a certeza de que havíamos nos entrosado, e a missão das professoras, a minha e a dos alunos, havia obtido êxito.

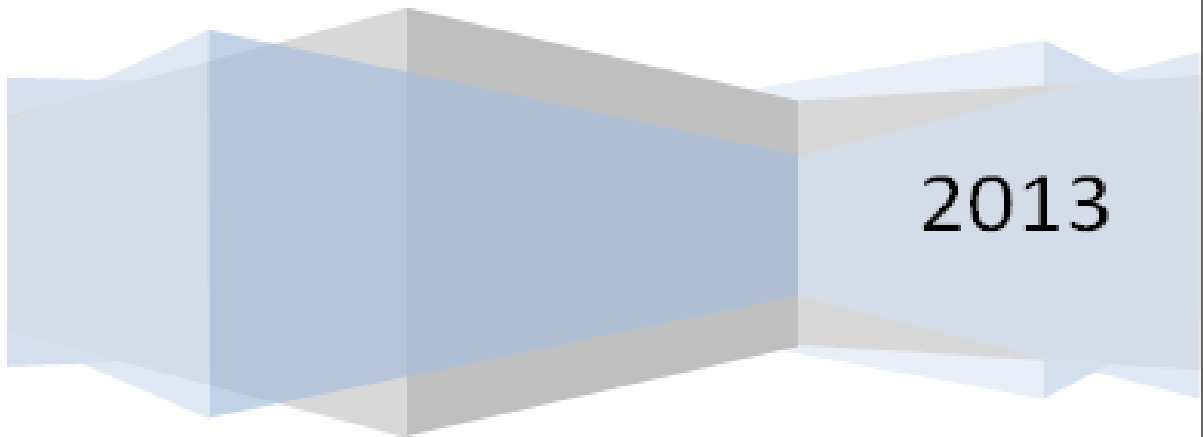
Dias depois elas me contaram que um dos alunos confessou ter ficado com uma pergunta engasgada, depois de eu ter falado do quão prazeroso era conhecer o mundo, trabalhando como repórter. “Eu queria ter perguntado pra ele se pegava muitas mulheres durante as viagens...”

Era só o que faltava. A curiosidade dessa gurizada de hoje já está passando dos limites.

ANEXO I - Coletânea de notas biográficas da turma 80

Coletânea de
Notas
Biográficas

Turma 80



SUMÁRIO

Introdução	Página 2
Carvalho, Débora Teixeira	Página 3
Duarte, Vera	Página 4
Endres, Miguel	Página 5
Hakman, Padre Geraldo.....	Página 6
Hilário, Márcia Valéria dos Santos	Página 7
Laurentino, Estela Ferreira	Página 8
Oliveira, José Antônio Custodio de	Página 9
Quadros, Eliane Santos de	Página 10
Rodrigues, José Roberto Farias de	Página 11
Szczepanik, Kelly Luzia	Página 12

INTRODUÇÃO

A presente coletânea de notas biográficas foi escrita pelos alunos da turma 80 do turno da tarde do Colégio Coronel Afonso Emílio Massot, de Porto Alegre, sob orientação das estagiárias de português Eliane Berra e Tess Pinto.

Por questões éticas, só publicamos os textos dos alunos que trouxeram uma autorização por escrito do biografado.

Esta coletânea só foi possível graças ao engajamento dos alunos e à disposição dos biografados. Agradecemos a todos pela cooperação.

Esperamos que a leitura seja agradável e que esta coletânea sirva como recordação do trabalho desenvolvido durante os dois meses de estágio.

Débora Teixeira Carvalho*

Minha guerreira

Por Paulo Vitor Carvalho Lima

Uma guerreira! Essa é a mulher sobre a qual minha nota biográfica se refere. Débora teve seu primeiro filho com apenas 18 anos. Logo em seguida, 3 anos depois, viria outro. Criou seus filhos com muito suor e sacrifício. “Não foi nada fácil [...], mas minha mãe esteve comigo. Mesmo contrariada pela ideia de ser mãe tão cedo, sempre me apoiou, e meu primo Adriano, que já faleceu [suspiros e um clima triste], também me ajudou muito”.

Arrepende-se muito de ter parado de estudar na 4ª série e confessa ter sido muito irresponsável na sua juventude. Parou de estudar para trabalhar e não voltou a estudar por falta de tempo e por não ter tido apoio dos pais. Nos dias de hoje, é auxiliar de limpeza, mas gostaria de ter outra profissão, como assistente social, por exemplo.

Além de morar em Porto Alegre (RS), já morou em São Paulo (SP). Ela diz que a vida em São Paulo foi boa. Não queria ter ido, mas, como era menor de idade, não tinha muita escolha.

Com muito esforço e muita dedicação, seu maior orgulho é poder sustentar seus filhos. Mesmo assim, fica triste em não poder dar o melhor para os mesmos. “Quando pequena, minha filha tinha convulsão, e minha filha menor tem asma, mas graças a deus, hoje está tudo bem”, diz ela, com ar de alívio.

Hoje em dia, ela pratica Umbandismo, mas está afastada por causa da morte de seu ente querido Adriano. Também tem muita curiosidade em seguir a religião Espírita, pois lê muitos livros de Zibia Gasparetto, sua autora preferida: “uma grande escritora”, afirma. Já participou de outra religião, a Testemunhas de Jeová. Eles iam forçados pelos pais como uma desculpa para o pai não beber (ele era alcoólatra).

Débora tem um irmão viciado em maconha e acha que é perda de tempo se preocupar com a legalização da mesma, pois, com tantos problemas, “Por que se preocupar com uma coisa tão banal?!”. Suas histórias são cheias de emoções, repletas de luta e batalhas no dia-a-dia. Um leão diferente ela tem de enfrentar a cada dificuldade. Mesmo assim, afirma: “Eu sou feliz!”.

**Débora Teixeira Carvalho é mãe do autor.*

Vera Duarte*

Uma professora dedicada

Por Julia Duarte

Desde pequena uma menina super interessada pela escola e apaixonada por leitura, sempre quis ser professora, profissão que exerce atualmente. Ela ensina crianças do 3º ano do ensino fundamental pela tarde e, pela manhã, uma turma especial por ser multiseriada com crianças do 3º, 4º e 5º ano, também do ensino fundamental, denominada “Acelera”. Numa profissão muitas vezes estressante, quando perguntada dos desafios, disse que são diários, tendo que resolver problemas individualmente apesar de ter uma só turma, concluindo que, a cada dia, há um novo desafio.

Da família, recebeu muito apoio e recebe ainda dos seus dois filhos. Por ver a mãe dedicando seu tempo a ensinar, assim criando “pessoas pensantes, pessoas críticas, pessoas que queiram sempre mais, que não fiquem sempre na mesmice”, a respeitam e a valorizam, além de ter respeito por seus próprios professores e saberem o quão importante é estudar.

Por lecionar há 8 anos, acredita que, para a profissão ser mais valorizada, ‘a mudança deve vir de cima para baixo’ pois, só, o professor não consegue resultado - tem de haver um interesse da parte dos alunos. Mas o interesse principal deve ser por parte da família, não deixando a responsabilidade somente para o professor, tendo o apoio tanto municipal quanto estadual e federal, incentivando não só os alunos mas principalmente os professores, qualificando-os.

Apesar de todos os desafios, responsabilidades e objetivos, Vera não se imagina fazendo qualquer outra coisa que não ensinar e tentar ajudar o maior número dos seus alunos, exercendo uma profissão: Professora.

**Vera Duarte é tia da autora.*

Miguel Endres*

Por Bruno Aguiar

Nascido em 5 de maio de 1999, no hospital Femina de Porto Alegre, viveu até seus 6 anos no bairro Tristeza com exatamente quatro irmãos. Mudou-se logo para o município de Taquara, retornando depois de 4 anos para a sua cidade natal, Porto Alegre.

Miguel é simplesmente um cara que gosta de fazer vídeos para o *Youtube.com*, com a esperança de que aquilo possa trazer um futuro. É bem parecido com uma outra pessoa que faz vídeos ao *Youtube*, Monark, um cara que ele simplesmente admira. Mas só será possível voltar a fazer vídeos quando seu parceiro “Ghost”, que é seu amigo desde a quinta série, retornar às gravações.

Miguel está vinculado a um seminário religioso. Mas é bem sincero e diz que gosta de loiras, altas, de olhos azuis e brasileiras.

Colorado desde um minuto de vida, seu pai lhe deu duas opções: colorado ou colorado. Certamente sem escolha, optou pela a segunda opção, infelizmente.

Miguel gosta de livros de filosofia. Ele se lembra de um livro que leu na sexta série, *De Quatro*, em que quatro autores se sentam em uma mesa e começam a escrever o livro.

Miguel deseja conhecer Dubai por causa de sua alta diversidade cultural, altos níveis de desenvolvimento humano e para passear. Também quer ir para países pobres para ajudar com solidariedade. Por motivos gastronômicos, deseja ir para a Itália – afinal, quem não gostaria?

Pensando bem, ele é uma pessoa comum, como qualquer outra: sonhando em viajar, gosta de ler, se divertir, ouvir piadas e adora vídeo-games.

**Miguel é colega do autor.*

Padre Geraldo Hakman*

Um exemplo de pessoa

Por Miguel Endres

Padre Geraldo é o atual pároco da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes no bairro Azenha. Nasceu em 14 de fevereiro de 1951 em Porto Alegre. Sua relação com seus pais foi muito tranquila. Já aos 11 anos de idade, entrou no seminário de Gravataí. Ele afirma: "Desde pequeno, tenho vontade ser padre". Em 1996, ele assume a Paróquia Nossa Senhora de Lourdes, onde é pároco até hoje. No dia 13 de novembro de 2013, foi anunciada sua transferência para a Paróquia Nossa Senhora da Piedade.

Em 1974 foi ordenado padre. Logo depois, começou a lecionar na PUC-RS, onde dá aulas até hoje. Padre Geraldo já fez vários trabalhos para a Comissão Teológica Internacional e para Comissão de Doutrina da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Padre Geraldo acha que o ponto alto do dia é a celebração da Missa, e o ponto baixo, quando não consegue corresponder ao que lhe é pedido. Perguntado sobre o que gosta de fazer nas horas livres, ele responde: "sempre tenho o que fazer", mas conclui dizendo que gosta de estudar muito. Já falando sobre a aposentadoria, ele diz que "só quando estiver bem velhinho", e espera ainda ter saúde boa e continuar servindo a Deus.

**Padre Geraldo é amigo pessoal do autor e de sua família.*

Márcia Valéria dos Santos Hilário*

Uma mãe batalhadora

Por Amanda Hilário

Márcia é uma pessoa simples. Nasceu no dia 1º de dezembro de 1971. Hoje, ela tem 41 anos. Desde cedo, trabalha como doméstica. Ela gosta de limpar sua casa, de dar caminhadas e de dançar, apesar de ser preguiçosa às vezes.

Sua infância foi boa. Brincava com muitas crianças, mas dentro do colégio era bem tímida. Não gostava muito de ir para a escola, mas sempre foi uma aluna dedicada. Teve que parar de estudar na 6ª série só para poder trabalhar. Para ela, foi um sacrifício parar de estudar: os pais brigaram com ela, mas tiveram que aceitar isso com o tempo.

Ela tem duas irmãs e um irmão. Uma das suas irmãs também é doméstica, mas elas nunca chegaram a trabalhar juntas. Seu único irmão homem trabalha de motorista e a outra irmã é dona de casa.

Ela teve uma filha aos 29 anos e teve de sair de casa porque seus pais não aceitaram isso. Foi morar na casa de seu namorado. Ela morou no bairro Teresópolis quando era criança e atualmente mora no Menino Deus. Márcia pretende se mudar para um lugar melhor no futuro.

** Márcia é mãe da autora.*

Estela Ferreira Laurentino*

Uma história de superação

Por Isadora Laurentino Machado

Estela Ferreira, quando criança, era uma menina normal, brincalhona e gostava de ficar com seus irmãos. Sua família tinha bastantes dificuldades econômicas e sua mãe não trabalhava.

A mãe de Estela tinha que cuidar de nove filhos, tendo bastante trabalho nas mãos. Os filhos tinham que ajudar a mãe para não passar tantas dificuldades. "A gente ia [os irmãos mais novos] pedir pão nas padarias, e as irmãs mais velhas trabalhavam", disse. Seus pais eram separados.

Ela não gostava de ir à escola. "Eu faltava muitas vezes sem minha mãe saber". Os professores dela naquele tempo eram bastantes maldosos com os alunos: "Uma vez, uma professora apertou o braço de uma aluna com as unhas até sair sangue", disse ela.

Mais tarde, quando as dificuldades aumentaram, a mãe de Estela dava alguns de seus filhos a outras famílias. "Algumas famílias eram boas, outras ruins. [...] Quando a gente passava na frente da casa da minha mãe, ela nem me olhava, e a família que tinha me adotado mandava eu virar minha cabeça para o outro lado".

Depois de um tempo, Estela e os seus irmãos que tinham sido adotados voltaram para a casa de sua mãe, pois já tinham idade suficiente para ajudá-la com as economias da casa.

Por volta de seus 14 ou 15 anos, Estela saiu de Tramandaí e veio trabalhar em Porto Alegre e por aqui ficou. Hoje é casada e tem uma filha chamada Isadora.

** Estela é mãe de Isadora*

José Antônio Custodio de Oliveira*

Um homem com muitas opções

Por Julia Ferreira de Oliveira

José Antônio Custodio de Oliveira Filho nasceu em 11 de março de 1967 em Porto Alegre. Teve uma ótima infância, com muitas brincadeiras com seus irmãos, em Camaquã, onde passou uma boa parte de sua vida. Era o único menino entre cinco meninas do segundo casamento do seu pai.

Desde pequeno, sempre teve uma ótima relação com a terra, com a área rural. Isso de um certo jeito acabou o influenciando: "Isso fez com que eu criasse um vínculo com essa questão da área rural". Com todos esses fatores, ele acabou escolhendo fazer o vestibular para agronomia. Após ter se formado em agronomia, fez alguns cursos ligados à área de veterinária, de direito e também de sociologia, mas "nada que representasse alguma mudança do ponto de vista de atuação e trabalho", relata.

Após ter se formado, acabou tendo uma oportunidade de atuar no interior do Paraná – foi selecionado para trabalhar em assentamentos e acampamentos. Depois de ter morado lá por 19 anos, resolveu voltar para Porto Alegre por um conjunto de motivos: seu filho tinha passado na UFRGS, houve um convite de trabalho, teria uma maior convivência com a família como um todo, etc. "Mudanças em um momento da vida são importantes do ponto de vista da dinâmica da vida".

Hoje em dia, trabalha em Porto Alegre na sua área de formação na Secretaria de Desenvolvimento, Pesca e Cooperativismo e lida com assentados, indígenas e quilombolas.

Para o futuro, espera continuar trabalhando pelo eixo de Porto Alegre e depois procurar outra região ou também definitivamente se fixar num local. Também quer estudar um pouco mais, mas num foco mais de pesquisador.

* *José Antônio é pai da autora.*

Eliane Santos de Quadros

A profissão de Eliane

Por Amanda de Quadros Oliveira

Eliane Santos de Quadros nasceu no dia 13 de março de 1976, em Porto Alegre-RS. Atualmente está morando no bairro Princesa Isabel, com seu marido e seus 3 filhos.

Ela trabalha num lugar chamado CEDEL, que é um SASE, das 8 horas da manhã até as 4 horas da tarde, com meia hora de intervalo. Trabalha como cozinheira. Eliane diz que gosta muito de sua profissão e que dela não sairia. As especialidades que exigem na sua profissão são: rapidez, agilidade e integração com os colegas. Já trabalha como cozinheira há 6 anos. Ela diz que saiu de seu último emprego porque ganhava muito pouco. Trabalha muito bem em equipe, se dá muito bem com todos os seus colegas de trabalho, nunca teve nenhum desentendimento com as pessoas que trabalha e não teve nenhuma dificuldade no início de sua profissão. Eliane diz: “Sou uma ótima cozinheira”.

**Eliane é mãe da autora.*

José Roberto Farias Rodrigues*

Um apaixonado pela música

Por Gabrielle Portelles

José Roberto Farias Rodrigues nasceu dia 24 de agosto de 1960 e veio para Porto Alegre ainda bebê.

José Roberto afirma que sua paixão pela música começou muito cedo: entre 8 e 12 anos. Primeiro, pelos cantos religiosos, e depois, pela música em geral. José Roberto, tão apaixonado pela música, começou a tocar em bares com cerca de 12 anos.

No tempo da ditadura, as pessoas não podiam ficar na rua depois das 22 horas porque senão eram presas. Então, para José Roberto poder cantar em bares, amigos se passavam por seus pais - um deles foi Paulo de Oliveira, que se intitulava pai de José. "A música, hoje, é um hobby, um descanso, um prazer, mas, antes, já foi um ganha-pão", destaca.

Hoje em dia, José tem um grupo de samba que foi formado para ajudar um amigo financeiramente, mas José sempre quis formar um grupo de samba independentemente disso.

Sobre quais são as dificuldades em se apresentar, José Roberto afirma que são 'a timidez, o lugar e a situação de cada momento'. Uma de suas melhores lembranças foi quando se apresentou para um grande número de pessoas no antigo bar "Nós os Democratas".

José Roberto relata que a música é um 'quase tudo', é um alimento pra mente: "quando estou triste quero escutar e quando estou feliz também".

** José Roberto Farias Rodrigues é pai da autora.*

Kelly Luzia Szczepanik*

Rumo aos estudos

Por Talya Szczepanik

Kelly Luzia Szczepanik nasceu em 9 de maio de 1993, em Porto Alegre – RS.

Ela conta que sua infância foi marcada de muita alegria, onde os pais dela impunham um limite para aquele período. Tinha muitos amigos. Alguns moravam longe, às vezes se visitavam, ou se comunicavam por redes sociais, já que moravam em outra cidade. Diz também que brincava bastante, e sempre se reunia no fim da tarde com os amigos que moravam perto para brincarem na pracinha.

Kelly estudou em dois colégios, Anísio Teixeira e Emilio Massot. “Essa mudança foi bastante difícil para mim porque era nova no colégio e não tinha amigos”, afirma. Kelly sempre foi muito estudiosa. Ao terminar o ensino médio, fez dois cursos: informática júnior e administração - os dois pelo SENAC.

Atualmente está com 20 anos e trabalha em uma empresa jornalística chamada *Jornal do Comércio*, com o cargo de atendente ao assinante. Está morando em Cachoeirinha com seu marido. Pretende ter filhos. Seu maior sonho é conseguir um emprego melhor na questão do salário, crescer na vida e conquistar seus objetivos.

**Kelly é irmã de Talya.*