



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

ANA PAULA RIBAS GOMES ALVES

SUPERANDO O DESINTERESSE:

O ensino da língua portuguesa em classes de aceleração por meio dos conteúdos midiáticos.

Brasília – DF

2015

ANA PAULA RIBAS GOMES ALVES

**SUPERANDO O DESINTERESSE:
O ensino da língua portuguesa em classes de aceleração por meio
dos conteúdos midiáticos.**

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) para a banca examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica.

Professora Orientadora: MSC Cristina Azra Barrenechea.

Tutora-Orientadora: MSC Mariana Marlière Letti.

Brasília – DF

2015

Alves, Ana Paula Ribas Gomes.

Superando o Desinteresse: o ensino da língua portuguesa em classes de aceleração por meio dos conteúdos midiáticos/ Ana Paula Ribas Gomes Alves. – Brasília, 2015.

57 f. : il.

Monografia (pós-graduação) – Universidade de Brasília, Departamento de Educação, 2015.

Orientadoras: Prof. Msc. Cristina Azra Barrenechea e Msc. Mariana Marlière Letti, Departamento de Educação.

1. Conteúdos Midiáticos. 2. Correção da Distorção Idade/Série 3. Superação do Desinteresse. I. Título.

ANA PAULA RIBAS GOMES ALVES

**SUPERANDO O DESINTERESSE:
O ensino da língua portuguesa em classes de aceleração por meio
dos conteúdos midiáticos.**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília da aluna

Ana Paula Ribas Gomes Alves

MSC, Cristina Azra Barrenechea

Professora-Orientadora

MSC, Mariana Marlière Letti.

Avaliadora – Interna

MSC, Karen Costa

Avaliadora – Externa

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha incentivadora família que acompanhou todo este processo e aos meus mestres que ao longo desse curso transformaram minha visão de escola.

AGRADECIMENTOS

Rodrigo, Luise e Lauren pela compreensão e apoio, aos meus pais e irmãos sempre presentes em minha vida. A Deus que me guia e protege. Ao CEF 27 minha escola do coração. A minha insistente tutora Maria José por me incentivar a não desistir. A minha orientadora Mariana por me ensinar o caminho da pesquisa e a não paralisar diante das dificuldades. À professora Cristina por me inspirar a me aprofundar nesse universo midiático. À professora Maria Cristina e aos alunos de aceleração que foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

É evidente hoje que a escola (instituição localizada em um edifício ou em um conjunto de edifícios) não conservará o papel primordial, a menos que se adapte às mutações inevitáveis do mundo exterior.

(Marshall McLuhan)

RESUMO

As reprovações escolares seguidas trazem um efeito muito prejudicial para a sala de aula: o desinteresse dos alunos pelas aulas. Os alunos que estão fora da faixa idade/série, por terem sido reprovados duas ou mais vezes, são inseridos em turmas de aceleração da aprendizagem, representando um grande desafio para os professores no que tange o ensino de português, por possuírem em geral uma enorme defasagem em termos de conteúdos básicos, leitura, oralidade e escrita. Os objetivos específicos desta pesquisa buscaram conhecer a opinião dos alunos sobre as aulas de português em classes de aceleração, identificar as estratégias usadas pela professora deles, verificar de que forma os conteúdos poderiam tornar as aulas mais interessantes, com o intuito de avaliar se os conteúdos midiáticos estão contribuindo para aumentar o interesse dos alunos em classes de aceleração pelas aulas de português. Foi realizado um estudo de caso, com enfoque qualitativo e quantitativo, dividido em dois momentos: aplicação de questionário misto para os alunos de aceleração do CEF 27 de Ceilândia e entrevista semiestruturada com a professora de português deles. Após a análise dos resultados, verificou-se que os conteúdos midiáticos contribuem para tornar as aulas de português mais interessantes. O estudo mostrou que o ensino por meio dos conteúdos midiáticos faz com que os alunos participem mais das aulas, aprendam melhor os assuntos e reflitam criticamente sobre a mídia e seus conteúdos.

Palavras-chave: Conteúdos Midiáticos. Aceleração. Desinteresse.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 09 |
| 1.1 Contextualização | 11 |
| 1.2 Formulação do problema | 12 |
| 1.3 Objetivo Geral | 12 |
| 1.4 Objetivos Específicos | 12 |
| 1.5 Justificativa | 12 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 14 |
| 2.1 A formação dos professores da CDIS | 16 |
| 2.2 Principais dificuldades enfrentadas pelos professores..... | 18 |
| 2.3 Quem são os alunos da CDIS | 20 |
| 2.4 Reformular é preciso | 21 |
| 2.5 O ensino da língua portuguesa para alunos em defasagem escolar | 23 |
| 2.6 A escola do futuro chegou | 24 |
| 2.7 Conteúdos da mídia para ensinar conteúdos do currículo | 27 |
| 3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA | 29 |
| 3.1 Caracterização da organização | 30 |
| 3.2 Participantes do estudo | 31 |
| 3.3 Caracterização dos instrumentos de pesquisa | 32 |
| 3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados | 33 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 35 |
| 4.1 Análise dos resultados dos questionários e da entrevista..... | 36 |
| 4.2 Outros destaques da entrevista | 47 |
| 4.3 O que a pesquisa revelou | 49 |
| 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 49 |
| REFERÊNCIAS | 52 |
| APÊNDICES | 54 |
| Apêndice A – Questionário Aplicado aos Alunos | 54 |
| Apêndice B – Termo de Consentimento Aplicado aos Alunos | 55 |
| Apêndice C - Roterio para Entrevista Semiestruturada..... | 56 |
| Apêndice D - Termo de Consentimento Aplicado à Professora..... | 57 |

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 24, §V, alínea b prevê a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, os alunos que se encontram fora da faixa etária podem ter a oportunidade de acelerar seus estudos buscando-se, assim, eliminar a defasagem idade/série.

A criação das classes de aceleração, denominadas atualmente de CDIS – Correção da Distorção Idade/Série se deve, principalmente, ao fato da cultura da repetência, bastante enraizada no sistema educacional brasileiro, a cada ano permitir que mais alunos sejam reprovados repetidas vezes fazendo com que estes se desinteressem pelos estudos e, muitas vezes, abandonem a escola.

Ocorre que para que a aceleração da aprendizagem supere a defasagem idade/série dos alunos, causada pelos anos de repetência na escola, é preciso que haja uma mudança de mentalidade:

Em que consistiria essa mudança de mentalidade? Ela passa necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da "cultura de repetência" por uma prática pedagógica voltada para o sucesso do aluno. Isso redundará num maior preparo do professor, como principal ator a fazer frente ao histórico fracasso escolar, e no compartilhamento desse esforço, por meio do envolvimento de toda a comunidade escolar. (PRADO, 2000, p. 53)

Para que o professor possa desenvolver essa prática pedagógica voltada ao sucesso do aluno, citada por Prado (2000), precisará se adequar às novas possibilidades de trabalho, interagindo com os diversos meios de comunicação e explorando-os em sala de aula para que os alunos possam perceber o mundo no qual estão inseridos e compreendam melhor o que lhes é ensinado.

Os alunos das turmas de aceleração, em geral, trazem déficits de aprendizagem de anos anteriores que precisam ser superados. Professores de Língua Portuguesa, disciplina que é base para todas as outras, têm a responsabilidade de resgatar não só conteúdos gramaticais, como muitas vezes conhecimentos básicos de leitura e escrita que o aluno não possui. Por esta razão, a forma de trabalho desenvolvida pelos professores será determinante para que bons

resultados sejam alcançados e, para isso, precisará necessariamente englobar o uso da tecnologia e dos conteúdos das diversas mídias existentes, já que não basta somente aprender a ler e escrever, é preciso fazer uma leitura crítica da realidade e, para isso, a tecnologia e a mídia serão fortes aliados.

Além da necessidade de maior preparo do professor é preciso lembrar que a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar, conforme Prado (2000) também é indispensável na busca da superação das defasagens escolares dos alunos.

1.1. Contextualização

O Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia (CEF 27) atende alunos dos anos finais e trabalha com 45 turmas regulares e 3 turmas de aceleração. Segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2014) a escola foi inaugurada em meados de 2009 e no início teve muitos problemas com violência e drogas. Felizmente, esses problemas, atualmente, acontecem com menor frequência.

O PPP do CEF 27 (2014) informa que a escola apesar de estar próxima ao Condomínio Sol Nascente, local com grande incidência de criminalidade, consegue manter o bom andamento de suas atividades e impedir que a criminalidade adentre seus portões.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do CEF 27 (2014), a escola já evoluiu muito desde sua fundação, tanto que foi feito um diagnóstico para verificar o maior problema que a escola precisa superar e o desinteresse do aluno ficou em primeiro lugar, superando drogas e violência que já foram os principais problemas da escola no início.

A falta de interesse do aluno, indicada no PPP como o maior problema enfrentado pela escola, correspondeu a 31% da opinião dos respondentes de uma pesquisa realizada durante o diagnóstico para a reelaboração do PPP do CEF 27 contra 3% dos respondentes que consideraram que os altos índices de reprovação representavam o maior problema da escola, o que ressalta que a reprovação apesar de grave, não é vista como tal.

No Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia o índice de reprovação ainda é muito alto, especialmente no 6º e 7º ano, onde a taxa de aprovação no ano de 2014 foi de 67,3% e de 64,7% respectivamente, conforme dados divulgados pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia¹.

A escola trabalha com três turmas de aceleração com alunos fora da faixa idade/série. Há alunos que, mesmo estando fora da faixa etária para a série que estão matriculados, ficam em turmas regulares, pois não há vagas suficientes para todos nas turmas de aceleração de acordo com informações da secretaria da escola.

O PPP do CEF 27 (2014) apontou o desinteresse como maior problema da escola e, esta situação, está presente nas classes de aceleração, pois os alunos da CDIS são bastante desinteressados. Os professores, constantemente fazem convocações para os pais comparecerem à escola para conversarem sobre o desinteresse, a falta de participação dos filhos ou problemas gerados pela indisciplina deles durante as aulas².

O problema do desinteresse dos alunos pelas aulas é algo que precisa ser estudado e debatido, é necessário que se encontrem meios para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas, porque o desinteresse é prejudicial para o aluno que não evolui nos estudos, para o professor que se vê frustrado num trabalho que não surte efeito positivo e para a escola no geral com o aumento da indisciplina e da repetência.

Vivemos a era da tecnologia, da informação rápida e da influência dos conteúdos publicados pela mídia na nossa vida, não sendo mais possível aos professores ministrarem apenas os conteúdos do currículo desvinculados da realidade, de forma descontextualizada.

Se há desinteresse, é preciso encontrar outra maneira de ensinar os alunos que, preferencialmente, passe longe de ser por meio de aula expositiva, de cópia e de memorização.

¹ Os dados apresentados foram divulgados durante o Fórum de Desempenho das Escolas Públicas de Ceilândia, realizado em maio de 2015 na Escola Parque Anísio Teixeira.

² Informação verificada nos registros de convocação de pais feitos na escola durante o ano de 2015.

1.2. Formulação do problema

Partindo da observação de que os alunos de classes de aceleração apresentam desinteresse nas aulas e de que é preciso dar sentido aos conteúdos curriculares, esta pesquisa procurou avaliar se os conteúdos midiáticos estão contribuindo para aumentar o interesse dos alunos em classes de aceleração pelas aulas de Língua Portuguesa no CEF 27 de Ceilândia e se na percepção dos estudantes as aulas se tornam mais interessantes com o uso desses conteúdos.

1.3. Objetivo Geral

Avaliar se os conteúdos midiáticos estão contribuindo para aumentar o interesse dos alunos em classes de aceleração pelas aulas de Língua Portuguesa no CEF 27 de Ceilândia.

1.4. Objetivos Específicos

1.4.1- Identificar as estratégias utilizadas pela professora das turmas de aceleração nas aulas.

1.4.2- Conhecer a opinião dos estudantes sobre o uso da mídia nas aulas de Língua Portuguesa.

1.4.3- Verificar de que forma os conteúdos midiáticos podem tornar as aulas de Língua Portuguesa mais interessantes em classes de aceleração.

1.5. Justificativa

Segundo o caderno de Orientações Pedagógicas da Correção da Distorção Idade/Série (CDIS) de 2012, da Secretaria de Educação e Esporte do Distrito Federal (SEEDF), a distorção idade/série se acentua nos anos finais e no ensino

médio, onde prevalece “a lógica de que a punição também educa” (SEEDF, 2012, p.9). Sendo assim, os alunos entram num sistema de reprovações seguidas, teoricamente para o próprio bem deles, já que segundo esta lógica quem não atinge as notas mínimas exigidas não está apto a cursar a próxima série.

A Secretaria de Educação do DF, em seu caderno de Orientações para CDIS de 2012, objetiva por meio das turmas de CDIS corrigir as distorções para que com o tempo não seja mais necessário criação de turmas de aceleração na rede pública de ensino. Contudo, o que se observa, infelizmente, é que o número de alunos matriculados em turmas de distorção idade/série, a cada ano, não diminui, pois existe claramente uma exclusão, que ocorre todos os anos, na qual os alunos mais difíceis e/ou desinteressados vão sendo reprovados até desistirem de estudar ou irem parar nas classes de aceleração, situação comum e pouco refletida dentro das escolas.

Aos professores da CDIS cabe a missão de recuperar todo o tempo perdido pelo estudante dos anos em que foi reprovado, no entanto, especialmente nessas turmas, é preciso ter um olhar diferenciado e um trabalho interventivo muito bem construído, conforme nos apontam as Orientações Pedagógicas da CDIS (2012, p. 10) é preciso promover estratégias metodológicas que favoreçam uma aprendizagem significativa e autônoma, sendo a pedagogia de projetos apresentada como um caminho metodológico que o professor poderá adotar.

O trabalho docente baseado na pedagogia de projetos:

[...] propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes. (SILVA; TAVARES, 2010, p. 240)

Essa construção do conhecimento proposta pela pedagogia de projetos para fazer do espaço da sala de aula um espaço vivo e transformador precisa estar alinhada à Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Artigo 28, o qual define a importância de se utilizar as tecnologias e as mídias como recurso juntamente com o currículo a fim de promover a utilização crítica dos mesmos. O processo de

aprendizagem por parte dos alunos será muito mais interessante e significativo a partir da junção destes conceitos.

A escola está desatualizada na sua forma de ensinar, em várias áreas notam-se grandes mudanças e inovações, o mundo está cada vez mais dinâmico e as informações chegam instantaneamente, porém a escola acompanha toda essa mudança de forma muito lenta, ou seja, não está conseguindo cumprir na prática o que está determinado nos documentos oficiais.

Os alunos que chegam às turmas de aceleração nos anos finais do Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia, conforme citado anteriormente, apresentam bastante desinteresse e continuam vivenciando o ensino desatualizado que a escola oferece. Visando realizar um trabalho diferenciado e mais interessante para os alunos, de acordo com Alves (2015) a professora de Língua Portuguesa das turmas de aceleração do CEF 27 de Ceilândia tem utilizado em suas aulas os conteúdos midiáticos, veiculados em diferentes meios de comunicação especialmente televisão, jornais e redes sociais para ensinar os conteúdos formais do currículo, na tentativa de fazer com que os alunos participem mais de suas aulas e se tornem mais críticos.

Após a conclusão da pesquisa espera-se que a mesma possa contribuir no combate ao desinteresse dos alunos e para que os professores de Língua Portuguesa e demais disciplinas, revejam suas práticas, planejem e melhorem suas aulas não só em classes de aceleração bem como nas demais turmas da escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O atual sistema de ensino apresenta diversas falhas e, talvez a maior de todas elas, como afirma Mello (2005) é que continuamos a vivenciar uma “cultura escolar elitista, herança do tempo do Império, e da falta de visão estratégica por parte do governo” (MELLO, 2005, s/p). Esse modelo ultrapassado de ensino só consegue realçar as diferenças e gerar exclusão escolar, pois os indivíduos que não se enquadram nesse modelo elitista de educação são veladamente excluídos do processo educativo.

Essa exclusão educacional se intensifica à medida em que os estudantes vão sendo reprovados por anos seguidos. De acordo com Earp (2006) os professores ensinam para poucos, para os poucos bons alunos da turma, sendo os demais meros coadjuvantes dentro do processo, o que a autora explicou com a metáfora centro-periferia, na qual os bons alunos que estão no centro da sala de aula recebem as atenções dos professores e a periferia é deixada de lado, pois dela fazem parte os alunos desinteressados e indisciplinados, aqueles que muitos professores afirmam não quererem nada com os estudos e pelos quais os professores consideram que não é possível fazer muita coisa, já que são os que, desde o início do ano, entram na lista dos prováveis reprovados, os que frequentam a escola fadados ao fracasso escolar.

Tendo por base essa visão equivocada de ensino, mas ainda bastante aceita por muitos professores, os alunos da periferia merecem ser reprovados já que não se esforçam nos estudos, sendo deles a responsabilidade pelo mau desempenho escolar, nunca do professor.

Esses alunos que saem da periferia da sala de aula se tornam no futuro os alunos da aceleração, que são inseridos nestas turmas como uma alternativa para tentar a diminuição da distorção idade/série dentro das escolas.

É um ciclo nocivo, porém comumente aceito nas escolas e fora delas. Os alunos fazem duas, três, até quatro vezes a mesma série, às vezes com o mesmo professor e não são recuperados no ensino regular, depois que ficam muito fora da faixa etária são “jogados” na aceleração (considerada em muitas escolas como uma seleção dos piores alunos). Cabe à aceleração a recuperação e não ao ensino regular, os papéis de cada segmento ficam bem evidentes.

A consequência final desse ciclo nocivo de reprovações seguidas são alunos bastante desmotivados reunidos em uma só turma, desinteressados pelo que os professores querem ensinar e com grande falta de pré-requisito em disciplinas básicas como português e matemática.

Os professores dessas turmas têm o grande desafio de buscarem fazer com que os alunos se interessem por suas aulas e de encontrarem meios mais estimulantes para ensinarem seus conteúdos de forma mais atrativa em sala, de

modo que sejam todos parte central do ensino e não abandonados na “periferia” da sala de aula.

Segundo Miguel Arroyo:

Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo. (ARROYO, 2000, p. 34-35).

Mesmo considerando que temos muitos desafios a enfrentar, como a falta de estrutura nas escolas de um modo geral, é preciso lembrar, conforme Arroyo (2000) destaca que os professores são os profissionais dentro do processo de ensino-aprendizagem e, por mais que haja dificuldades, será tarefa deles procurar caminhos para que a aprendizagem dos alunos se efetive.

2.1. A formação dos professores da CDIS

Uma grande questão a ser considerada é a má formação de professores que tem origem nos próprios cursos superiores que não formam adequadamente profissionais aptos a lidarem com os diferentes tipos de alunos. Soma-se a isto, o fato das faculdades formarem especialistas em disciplinas específicas, oferecendo pouca formação voltada à prática da sala de aula.

De acordo com Mello:

Os cursos de formação de professores adotam uma cultura pedagógica e didática baseada numa clientela escolar ideal e homogênea social e culturalmente. Mas a realidade na qual o professor vai trabalhar tem, cada vez mais, uma clientela heterogênea, diversificada social, cultural e economicamente. (MELLO, 2003, p.36)

As faculdades não preparam os professores para o público real, que é heterogêneo e, por isso, há sempre um choque de realidades, aquela esperada pelo professor e a que acontece na prática dentro das escolas. A falta de formação adequada dos professores pode colaborar para os altos índices de reprovação, onde os alunos que não se enquadram no padrão esperado pelos professores são

reprovados ao invés de serem ensinados, sem se levar em consideração as diferenças e níveis de escolaridade em que cada um se encontra.

Os professores que trabalham nas turmas de aceleração da rede pública de ensino do Distrito Federal, além dessa formação superior deficitária na parte pedagógica, não possuem formação específica para atuarem em classes de aceleração. São os mesmos professores do ensino regular que podem optar por trabalharem com a CDIS, dependendo somente da pontuação de cada um no ato da escolha de turmas.³

Na CDIS, os professores que trabalham 40h semanais podem ministrar duas disciplinas, mesmo que não possuam dupla habilitação, conforme consta nas Orientações Pedagógicas da CDIS: “Caso o professor não possua dupla habilitação, deverá apresentar habilitação em um dos componentes curriculares.” (SEEDF, 2012, p.41).

Não há um curso exclusivo ou específico para os professores que atuam em turmas de CDIS. O curso de formação chamado “Anos Finais: Aprendizagens e Práticas Pedagógicas,” com carga horária de 100h, presencial, que tem sido oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE⁴ é destinado aos professores de anos finais, porém apenas sugerido aos professores da CDIS.

O curso além de ser opcional começa após o início do ano letivo e termina no meio do ano, o que mostra uma falta de planejamento da rede, já que a formação precisaria acontecer antes que o professor assumisse as turmas, ele deveria estar preparado para poder planejar suas aulas e só depois poder entrar em sala de aula e isso não acontece.

A falta de uma formação básica obrigatória para que o professor possa trabalhar com alunos de aceleração de forma diferenciada pode fazer com que estes acabem optando por realizar as mesmas aulas tradicionais das turmas regulares,

³ A distribuição de turmas no Distrito Federal é feita no início de cada ano letivo por meio de uma portaria publicada anualmente pela Secretaria de Educação. A escolha leva em conta o total de pontos somados por cada professor considerando, entre outros itens, o tempo de exercício no magistério e os cursos que ele possui.

⁴ Informações sobre os cursos da EAPE podem ser acessadas pelo site: eape.se.df.gov.br.

aulas que já estão bastante ultrapassadas em qualquer tipo de turma nos dias de hoje.

O trabalho com turmas de CDIS deve ser diferente do realizado no ensino regular, pois é um projeto à parte e para que se obtenham bons resultados não se pode esquecer que:

O trabalho com projeto requer dos educadores mudança nos hábitos e nas práticas consideradas autoritárias e monótonas, propiciando a relação dos alunos com as questões sociais, valores e crenças presentes na cultura e em todo e qualquer contexto social. (SILVA; TAVARES, 2010, p. 241)

A mudança nos hábitos e nas práticas, citadas por Silva e Tavares (2010) começa com uma boa formação, portanto a rede pública de ensino do Distrito Federal ainda deixa a desejar no que diz respeito à formação dos professores de CDIS, pois está longe de poder propiciar tudo o que foi citado acima pelas autoras, porque ainda é bastante precária e não atende satisfatoriamente os anseios da rede.

A falta de formação fere o que regulamenta a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Art.28, item II que afirma que os sistemas de ensino devem dar suporte à “adequada formação do professor e demais profissionais da escola” (MEC, 2010, p.8). Sem capacitação, um trabalho difícil como este de recuperação de alunos em grande defasagem escolar, se torna muito mais complicado e desgastante.

2.2. Principais dificuldades enfrentadas pelos professores

As Orientações Pedagógicas da CDIS (2012, p. 8) apresentam uma série de aspectos considerados fundamentais para o trabalho com alunos de aceleração, entre eles: atuação exclusiva dos professores nas turmas de CDIS, redução do número de estudantes por turmas, suporte pedagógico por meio da coordenação pedagógica, atuação de forma interdisciplinar e transversal, acesso à formação continuada exclusiva, etc.

Dos aspectos citados acima, a exclusividade no CEF 27 de Ceilândia é cumprida na prática, pois os professores da escola que atuam na CDIS não podem dar aulas para as turmas regulares, conforme consta na ata de escolha de turmas da

escola assinada pelos professores no início do ano letivo. Já os outros aspectos apresentados não são respeitados na prática.

A redução do número de estudantes por turma, que segundo as orientações deveria ser de no mínimo 25 e no máximo 30, na realidade não acontece, as turmas estão cada dia mais cheias, o que dificulta o trabalho dos professores. No CEF 27, de acordo com dados da secretaria da escola, as turmas têm em média 37 alunos matriculados.

Quanto ao suporte pedagógico da coordenação, é feito de maneira muito pouco satisfatória, pois não há um coordenador local exclusivo para a CDIS, os coordenadores locais da escola não possuem formação específica para trabalhar com a CDIS e não há curso de formação direcionado para este fim. As coordenações intermediárias e centrais existem, mas os encontros promovidos ocorrem ocasionalmente. Em 2015, até o mês de setembro só aconteceram dois encontros com o intuito de reformular o caderno das Orientações Pedagógicas para o próximo ano.⁵

No tocante ao aspecto sobre o trabalho interdisciplinar e transversal ainda acontece muito pouco nas turmas de aceleração do CEF 27 de Ceilândia, talvez por falta de formação específica para os professores e falta de entrosamento de alguns.⁶

Sobre a formação continuada conforme explicitado no tópico anterior, a teoria e a prática continuam caminhando por lados opostos e a formação continuada que é extremamente importante para os professores da CDIS na teoria, na prática ainda não está acontecendo de maneira eficiente, pois não são oferecidos cursos específicos para os professores de aceleração e os outros cursos de formação que são ofertados são opcionais.⁷

Somadas aos aspectos acima mencionados, outras dificuldades frequentemente enfrentadas pelos professores das turmas de CDIS são: a falta de pré-requisito, a indisciplina e o desinteresse dos alunos.⁸

⁵ As informações deste parágrafo foram fornecidas pela Direção da escola.

⁶ As informações foram fornecidas pela Coordenação da escola.

⁷ As informações foram fornecidas pela Direção da escola.

⁸ Informação verificada nos registros de convocação de pais e atas dos conselhos de classe feitos na escola durante o ano de 2015.

2.3. Quem são os alunos da CDIS

As classes de Correção da Distorção Idade/Série do Centro de Ensino Fundamental 27 são formadas por alunos que já faziam parte do quadro de alunos matriculados na escola. A maioria desses alunos possui uma mesma característica em comum: foram reprovados no mínimo duas vezes, poucos alunos dessas turmas são oriundos de outras escolas de acordo com informações da secretaria.

Essa concepção excludente de escola, infelizmente, permanece materializada em nosso sistema de ensino:

A medida em que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção. No sistema como um todo, na sua lógica seletiva e peneiradora. (ARROYO, 2000, p. 35)

A existência da CDIS colabora de certa forma com esse sistema excludente de ensino, pois os alunos repetentes são encaminhados para turmas de aceleração já que é mais cômodo reprovar que buscar inserir e lidar com as diferenças e dificuldades.

Os alunos das turmas de aceleração do CEF 27, que não passaram na peneira dos bons alunos aprovados, têm em geral um perfil parecido, apresentando uma ou mais das seguintes características apontadas pelos professores: desestrutura familiar, indisciplina em sala de aula, excesso de faltas, falta de pré-requisito, não fazem as atividades propostas, não participam da aula, demonstram desinteresse e possuem baixa autoestima.⁹

O perfil dos alunos da CDIS apontado pelos professores do CEF 27 de Ceilândia aumenta ainda mais o estigma de mau aluno criado em torno dos

⁹ Informação verificada nas fichas de acompanhamento da CDIS preenchidas pelos professores durante o ano de 2015.

repetentes, que de acordo com Cardozo (2003) ficam rotulados negativamente dentro escola:

O estigma de “mau elemento”, aplicado geralmente aos alunos com mais idade, é de todos os rótulos existentes na escola, o mais pernicioso por marcar o aluno em todas as circunstâncias. Todos os olhares dirigidos a ele são carregados de críticas negativas e todos os atos depreciativos ocorridos no ambiente escolar são atribuídos a ele, sendo de sua autoria ou não. (CARDOZO, 2003, p.9)

A autora aponta ainda que o estereótipo define os papéis dos alunos, diferenciando responsáveis de irresponsáveis, bons de maus, estudiosos de bagunceiros. Muitos alunos das classes de aceleração são marcados por esses estigmas adquiridos ao longo dos anos e, muitas vezes, são mal vistos pelos professores e colegas.

2.4. Reformular é preciso

Os professores precisam reformular sua forma de ensinar, inserir os alunos em turmas de aceleração e continuar dando aulas tradicionais, considerando isoladamente suas disciplinas, sem dialogar com as demais e realizando avaliação puramente classificatória não vai resgatar em nada o que aluno não aprendeu, além de ir na contramão do que preveem as Orientações Pedagógicas da CDIS:

Para uma ação pedagógica diferenciada, necessária ao trabalho com as turmas de correção da distorção idade/série, estão previstos procedimentos e estratégias que seguirão uma proposta diferente da tradicional, organizado na ação metodológica presente no sistema vivenciado pela escola. (SEEDF, 2012, p.23)

Entre as estratégias pedagógicas previstas que diferem das tradicionais, as Orientações Pedagógicas da CDIS (2012) apresentam a possibilidade de fazer reagrupamentos de acordo com as dificuldades dos alunos, além de destacar a necessidade de um trabalho multidisciplinar e de uma avaliação diagnóstica, participativa, formativa e contínua.

O sistema de ensino tradicional não funciona para os alunos multirrepetentes, sendo assim, somente reprovar não vai garantir que se recupere o que não se aprendeu porque a forma de ensinar precisa ser modificada:

Alunos multirrepetentes tiveram experiências negativas de aprendizagem escolar, e não só devido à forma de organização do currículo, mas certamente essa organização seriada não foi favorável à superação de suas dificuldades; em algum momento do percurso encontraram obstáculos, que não foram transpostos e passaram a constituir impedimentos para a continuidade dos estudos. Nessa configuração, pré-requisitos perdidos não são repostos, mesmo com a reprovação e retenção na mesma série, indicando que a simples repetição não produz recuperação do que foi perdido. A premência de cumprimento do programa anual pode instalar um padrão tão apressado à transmissão, que mesmo repetindo o ensino, o professor não chega a apreender o processo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Pode ocorrer, sim, que se continue com expectativa de aprendizagem como consequência do ensino, como se esses processos fossem idênticos e indissociáveis, como se aprender fosse consequência inevitável de apenas ouvir e entender. (SAMPAIO, 2000, p. 65)

De acordo com o que nos afirmou Sampaio (2000) somente a repetição não garante a aprendizagem, por isso outras formas de ensinar precisam ser incorporadas ou o insucesso do aluno continuará acontecendo.

A repetência aliada à forma como o professor ensina e à falta de pré-requisito do aluno geram o desinteresse, podendo levar à evasão escolar. De acordo com Mello: “As estatísticas mostram uma altíssima correlação entre repetir e desistir da escola. Portanto, a evasão é em grande parte causada pela repetência.” (MELLO, 2003, p.26).

Mello (2003) ainda afirma que uma consequência grave do fracasso escolar é o prejuízo da autoestima do povo brasileiro que termina “estigmatizado como incapaz de aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações.” (MELLO, 2003, p.28).

Esse é mais um estigma para ser superado, mas para isso é necessário um trabalho direcionado aos interesses e voltado às dificuldades dos alunos em defasagem, que passe, inclusive, por trabalhar a autoestima deles para que eles se enxerguem como pessoas capazes de aprender. Os alunos precisam perceber que são centrais para o professor na sala de aula, do contrário continuarão sem apresentar grandes avanços na escola.

2.5. O ensino da língua portuguesa para alunos em defasagem escolar

O Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Fundamental Anos Finais mostra que: “Até meados do século XX, o ensino da Língua Portuguesa valorizava o estudo da gramática desvinculado de textos e de situações comunicativas.” (SEEDF, 2014, p.17). O documento citado aponta que somente a partir de 1997 esse enfoque começou a mudar:

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a atender novas demandas curriculares provenientes de um contexto de reestruturação política, econômica e social do país. O ensino da língua, então, priorizou aspectos interacional e dinâmico vinculados a contextos de uso em detrimento de uma visão estanque, reduzida à gramática. (SEEDF, 2014, p.17)

O ensino da Língua Portuguesa obrigatório no currículo das escolas brasileiras, a partir desse momento passa a ultrapassar o simples ensinar de regras gramaticais e propõe um ensino com o objetivo de desenvolver de acordo com o Currículo em Movimento (2014) competências comunicativas, com ênfase em leitura/escuta e produção oral/escrita de textos veiculados nos diversos meios sociais de comunicação. Isso representa uma enorme mudança já que em outros tempos a escola não enfatizava as produções orais dos alunos, dando ênfase apenas às produções escritas, pois os alunos eram pouco estimulados a participarem das aulas expressando suas opiniões, apenas estavam na escola para assimilar o que era dito pelo professor.

O aluno dentro dessa nova perspectiva de ensino precisa desenvolver competências e habilidades básicas que o permitam ser capaz de refletir posicionando-se criticamente sobre o que está a sua volta, de interagir com seus pares e de modificar sua realidade.

Nas turmas de aceleração para que os alunos possam ter um melhor aproveitamento das aulas de português atendendo a este ensino contextualizado e não apenas gramatical, é necessário que os conteúdos de todas as disciplinas sejam revistos:

[...] a seleção necessária para o período de aceleração também terá de atender a alguns critérios, priorizando certos conteúdos e deixando de desenvolver outros. Isso não pode significar, entretanto, empobrecimento ou redução indevida: naturalmente se introduzem temas, enfatizam-se determinadas relações, reduzem-se certos itens

da programação das séries, numa seleção que tem por objetivo trabalhar conceitos centrais das várias disciplinas. Do conjunto de conteúdos que a escola desenvolve serão escolhidos determinados conteúdos, não por sua representatividade na programação tradicional de cada série, como já deve ter ficado claro, mas por sua abrangência explicativa, por sua centralidade na proposta escolhida para atender a esses alunos e alavancar seu aproveitamento escolar. (SAMPAIO, 2000, p. 66)

É preciso ter bastante cuidado na seleção e organização dos conteúdos para que o aluno da CDIS possa estudar conteúdos relevantes para o seu real aprendizado. Na CDIS tudo deve ser estrategicamente planejado, inclusive devido à diminuição do tempo disponível para a aprendizagem para que não se corra o risco de aprovação automática, sem a recuperação dos conteúdos que serão fundamentais para que o aluno seja novamente inserido em turmas regulares.

Além da necessidade de se rever os conteúdos formais de português a serem ensinados para os alunos das turmas de aceleração é importante aliá-los à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação e dos conteúdos midiáticos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

A internet hoje não só está na casa das pessoas, como nas ruas e nas mãos da maioria dos jovens através dos smartphones e dos tablets, principalmente. Portanto, o professor precisa se apoderar desses recursos e conteúdos que o aluno tem acesso para trazê-los para a sala de aula e a partir deles ensinar os conteúdos gramaticais que são indispensáveis, porém inúteis, se não empregados em situações práticas de aprendizagem. Assim, os professores estarão trabalhando em consonância com o que prevê os documentos oficiais que regem a educação pública.

2.6. A escola do futuro chegou

Lima (1987) apresenta as ideias visionárias de Marshall McLuhan, que foi um teórico da comunicação canadense que vislumbrou a internet 30 anos antes dela ser inventada e fez várias previsões sobre como seria a escola no futuro. Segundo o autor quem está envolvido na área educativa não consegue enxergar a necessidade de mudanças:

[...] as pessoas em geral não têm imaginação para prever ou para perceber as mutações em seu campo de ação. Todos os que estão por fora do processo já identificaram as mudanças estruturais, enquanto as pessoas envolvidas supõem permanecer no status quo. (LIMA, 1987, p.5)

O autor faz duras críticas às aulas expositivas, nas quais ele considera que o problema não está nas explicações do professor, mas sim, na falta de participação do aluno.

A escola de hoje está cercada de possibilidades tecnológicas, mas continua favorecendo o processo de memorização das informações e a aprendizagem mecânica, a escola acaba se colocando como um obstáculo frente às diversas possibilidades de aprendizagem que o aluno pode ter.

Lima (1987) comenta sobre as ideias de Mcluhan a respeito do papel do professor e do aluno: “O professor-informador e o aluno-ouvinte serão substituídos pelo professor-animador e o aluno-pesquisador, tudo na escola do futuro será atividade de indagação e desafio para descoberta de soluções novas.” (Lima, 1987, p.27).

Esses papéis de professor-informador e aluno-ouvinte, ainda insistem em permanecer, os professores continuam saudosos desse tipo de escola e, por isso, há tantos conflitos. A mudança nas escolas é muito lenta, os professores absorvem as mudanças tecnológicas em suas vidas, dentro de suas casas, mas no ambiente escolar continuam copiando no quadro, ditando a matéria para os alunos copiarem e dando aulas expositivas com o auxílio do livro didático.

Lima (1987) aponta que não sabia como seria a escola do futuro, mas na visão dele, certamente, não seria a escola que segue o modelo da Idade Média, quando somente o professor detinha o conhecimento, sem livros e imprensa e o aluno tinha o papel de receptor. Infelizmente, a escola ainda preserva o formato criticado pelo autor.

Mcluhan (apud. LIMA, 1987, p.28-29) previa na escola do futuro a inexistência dos currículos e programas, pois segundo ele são limitadores das possibilidades de conhecimentos que os jovens podem explorar. Realmente o currículo acaba sendo um limitador porque o professor, preocupado em cumprir os conteúdos do currículo não se preocupa em ampliar as possibilidades de se explorar outros assuntos. Os professores acabam ainda muito presos ao cumprimento da programação e cobram dos alunos na mesma proporção.

Uma interessante observação feita por Lima (1987) sobre as aulas que utilizam recursos audiovisuais é que ele chama a atenção para o fato de que os recursos audiovisuais em si não conseguem fazer uma aula ser interessante, a motivação deve partir do professor e não só do recurso utilizado. Atualmente se usa muito o datashow como recurso, porém de nada adianta levar este recurso para a sala de aula para fazer com que os alunos copiem as informações que estão na tela, isso por si só não representa uma boa aula, é um quadro disfarçado de novidade, no fundo só traz mais conteúdo para o aluno copiar.

Lima (1987) mostra que McLuhan previu uma rede que levaria informações para estudantes do mundo inteiro, que substituiria as bibliotecas e deixaria a informação “a disposição de todos com um simples gesto de apertar um botão” (LIMA, 1987, p.40). Esse tempo previsto por ele está sendo vivenciado por nós: a época da tecnologia da informação, da internet. O futuro já chegou, mas a escola que deveria ser do futuro insiste em caminhar no passado.

Das previsões feitas por McLuhan citadas por Lima (1987) uma que está infelizmente longe de se confirmar é a ausência de competição dando lugar à cooperação, pois muito pouco se vê de cooperação enquanto a competição impera e a escola segue privilegiando a meritocracia e a medição do conhecimento por provas.

As previsões de Marshall McLuhan (apud. LIMA, 1987) a respeito do futuro da educação são impressionantes por enxergar todas as falhas do sistema educacional, propor outras formas de concepção da aprendizagem, tirando o professor do centro da sala de aula e colocando os alunos como protagonistas, estimulando sua criatividade e não a memorização de conteúdos que deveriam ser explorados a fundo somente por aqueles que quisessem ser especialistas numa determinada área.

As ideias apresentadas já mostravam muitos anos antes que a educação era limitadora e continua sendo porque não muda. Limita a participação do aluno, limita o conhecimento espontâneo, limita o avanço por meio da reprovação, limita quando não se trabalham com os conteúdos que estão fora da escola, mas dentro da vida dos alunos e limitar, conforme Lima (1987), só empobrece.

O que antes era só uma previsão, hoje é realidade. A internet e os recursos tecnológicos são reais, a escola não pode abrir mão desses meios prejudicando a aprendizagem dos alunos. Os conteúdos midiáticos estão disponíveis e acessíveis a

todos, não sendo mais possível que os professores continuem insistindo em aulas de cópias, de costas para os alunos, exigindo silêncio, onde eles deveriam exigir participação, reflexão e leitura de contexto.

2.7. Conteúdos da mídia para ensinar conteúdos do currículo

A mídia hoje, cada vez mais presente, traz informações instantâneas sobre tudo o que acontece em todos os lugares do mundo e é compartilhada em questão de segundos por milhares de pessoas. A mídia se tornou uma fonte de informação e uma espécie de consultora, pois muitas coisas que as pessoas precisam ou pretendem fazer recorrem aos conteúdos das mídias para buscarem informações antes de tomadas de decisões que interferem em suas vidas pessoais. Por causa dessa grande influência, aprender a fazer leitura crítica da mídia é extremamente importante.

Fimon (2013) trata de um conceito de letramento bastante atual e que a escola precisa acompanhar:

Letramento Midiático é a habilidade de filtrar e analisar as mensagens que informam, entretêm e nos são vendidas todos os dias. É a habilidade de ensinar o pensamento crítico que abrange todas as formas de mídia, desde clipes musicais e ambientes web até o merchandising de produtos em filmes e displays virtuais de conteúdos diversos. (FIMON, 2013, p.18)

Ensinar Língua Portuguesa vai além de ler e escrever textos envolve questionar o que está sendo apresentado, refletir sobre o que foi publicado nas mídias, ser capaz de entender o que está subentendido. O letramento midiático empodera as pessoas, pois as tornam ativas e capazes de se posicionarem criticamente.

A educação midiática promove o pensamento crítico e deve ser integrada em todas as áreas, tendo em vista que a mídia trata de assuntos que envolvem todas as áreas do conhecimento, devendo fazer parte do contexto de aula de todos os professores.

De acordo com Fimon (2013) a educação para a mídia é bastante benéfica:

Além de melhorar o acesso aos jovens, analisar e avaliar mensagens e expressões mediadas, a Educação Midiática possibilita aos estudantes expressarem e comunicarem seus pensamentos e visões usando todas as ferramentas criativas disponíveis hoje na cultura multi-midiática. (FIMON, 2013, p.22)

O professor deve partir dos conteúdos midiáticos para ensinar os conteúdos do currículo de sua disciplina. O mundo e as informações são dinâmicas e os alunos acompanham tudo isso, mas muitas vezes, não são capazes de perceber as intenções da mídia, por exemplo, por trás de uma notícia ou de um anúncio. Cabe ao professor incentivar a reflexão da mídia em sala de aula, fazer o aluno entender o que está implícito e, dessa forma, o professor estará aproximando sua disciplina da realidade do aluno o que tende a fazê-lo mais interessado e participativo.

Vale lembrar, conforme apontado por Barrenechea e Sá (2010), que os professores que utilizam as mídias em sala geralmente valorizam os aspectos técnicos e linguísticos, deixando de lado a reflexão sobre a própria mídia e suas intencionalidades. Portanto, não basta apenas agregar os conteúdos midiáticos aos conteúdos curriculares, é preciso refletir criticamente sobre a mídia.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, reconhece a necessidade do uso dos conteúdos midiáticos como aliado ao desenvolvimento do currículo, requerendo dos sistemas de ensino: “I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos; II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.” (MEC, 2010, p. 8).

O uso dos conteúdos midiáticos concomitantemente com o currículo, já está documentado e assegurado oficialmente, mas para que saia do papel, a formação dos profissionais precisa ser igualmente assegurada na prática com mais cursos de formação para que eles possam entender as novas possibilidades de ensino e abandonem suas antigas práticas.

Barrenechea e Sá (2010) nos lembram que “a educação para a mídia ainda tem um longo caminho pela frente no Brasil, em termos de desenvolvimento sistemático e coerente dentro de nosso currículo escolar” (BARRENECHEA; SÁ, 2010, p.27). Segundo os autores, é preciso que o professor articule essa reflexão sobre a mídia com seus alunos e não apenas utilize-a com caráter ilustrativo visando

melhorar a aula, pois a mídia é consumida diariamente pelas pessoas, mas nem sempre refletida por elas.

Atualmente as crianças têm acesso a diversas mídias, o que não acontecia há 30 anos. Hoje elas obtêm informações sobre o mundo por meio dos filmes, televisão, rádio, vídeo, CDs de música, livros, revistas, gibis, jornais e propaganda. São conhecimentos extracurriculares que não incluem um mediador próximo às crianças para que elas discutam o que estão vendo, a fim de refletirem de forma ativa a respeito dos valores que estão sendo veiculados nos programas a que elas assistem. (BARRENECHEA; SÁ, 2010, p. 29)

A escola acaba não integrando devidamente as fontes de conhecimento que o aluno tem fora dela com os conteúdos curriculares e termina desconsiderando os conhecimentos extracurriculares dos alunos, restringindo, assim, uma gama de possibilidades de aprendizagem.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

A modalidade de pesquisa escolhida neste trabalho foi o estudo de caso, pois a presente pesquisa visou analisar e trazer a público o que ocorre numa determinada realidade sem a pretensão de propor soluções ou intervenções.

O estudo de caso, segundo Ventura (2007, p.384): “Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.” Assim sendo, optou-se por delimitar a pesquisa às três turmas de aceleração de anos finais de uma escola do Distrito Federal.

Tratou-se de um estudo de caso intrínseco citado por André (2005), com base em suas leituras de Stake (1994 apud. André, 2005) utilizado quando se deseja conhecer mais a fundo uma unidade específica, neste caso desajava-se conhecer o trabalho realizado por uma professora de português especificamente.

O estudo de caso realizado utilizou os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e questionário misto que serão descritos adiante. A última etapa foi feita de forma descritiva e comparativa com base na análise de conteúdo da entrevista realizada com a professora e na tabulação e análise dos dados dos

questionários respondidos pelos alunos, buscando-se responder ao objetivo geral da pesquisa.

Tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa possuem aspectos positivos e negativos, nesta pesquisa, orientando-se pela leitura de Portela (2004) optou-se por utilizar ambas, pois:

Conforme características, limites e vantagens das abordagens acima citadas, acreditamos que a melhor forma de se pesquisar é através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois para analisar-se com fidedignidade uma situação dada é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos. (PORTELA, 2004, p. 3-4)

Além disso, segundo Portela (2004), com a integração das duas abordagens é possível “prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas” (PORTELA, 2004, p.4), já que pode existir envolvimento por parte do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

3.1. Caracterização da organização

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 27 (CEF 27), escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na cidade de Ceilândia. A escola atende alunos de 6º a 9º ano, pela manhã e à tarde, totalizando 48 turmas e cerca de 1600 alunos, sendo que destas turmas, três são destinadas à aceleração no matutino.

Verifica-se no PPP do CEF 27 (2014) que a escola trabalha vários projetos interessantes, como: Festival de Talentos, Mostra de Ciências e Cultura, Interclasse entre outros, mas não há nenhum projeto específico voltado para combater o desinteresse dos alunos pelas aulas no interior da sala de aula.

O Projeto Político-Pedagógico do CEF 27(2014) apresenta como um de seus objetivos, diminuir a defasagem idade/série, porém não contempla ações específicas voltadas às classes de correção da distorção idade/série.

As três turmas de CDIS da escola possuem três professores de 40h que ministram duas disciplinas cada: português/ inglês, geografia/história,

matemática/ciências e dois professores de 20h que ministram uma disciplina: artes e educação física, de acordo com dados da secretaria da escola.

3.2. Participantes do estudo

Participaram deste estudo 45 alunos das três turmas de aceleração do Centro de Ensino 27 de Ceilândia do ano de 2015 e a professora de Língua Portuguesa deles, que leciona português e inglês nas três turmas.

A ideia inicial era que todos os alunos respondessem o questionário, porém devido à greve dos professores ocorrida nos meses de outubro e parte de novembro, as turmas de aceleração ficaram sem aulas do dia 15/10/15 até o dia 09/11/15. No dia 10/11/15, o professor de matemática das turmas, que estava em greve, retornou as suas atividades e 46 alunos compareceram à escola para assistir suas aulas. Por esta razão, apenas os alunos presentes no dia 10/11 responderam o questionário.

Cada uma das turmas corresponde a uma série diferente: CDIS A, CDIS B e CDIS C possuem alunos de 6º, 7º e 8º ano respectivamente. As turmas, conforme informado pela secretaria da escola, possuem em média 37 alunos, com idades que variam de 14 a 17 anos, entretanto nem todos são frequentes.

A professora de português das turmas é efetiva na escola, possui mestrado e atualmente é estudante de doutorado na Universidade de Brasília.

As turmas de aceleração foram escolhidas para esta pesquisa por incluírem alunos reprovados no mínimo duas vezes, apresentando bastante desinteresse pelos estudos e pelo fato da professora de português das turmas trabalhar com conteúdos midiáticos em suas aulas, enquadraram-se perfeitamente no foco desta pesquisa que é analisar se os conteúdos midiáticos podem tornar as aulas mais interessantes.

3.3. Caracterização dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos, que serão descritos a seguir, foram definidos com o foco central de responder aos objetivos delimitados nesta pesquisa. Para que isso acontecesse, o estudo de caso foi dividido em etapas, com a elaboração de dois instrumentos de pesquisa: um questionário misto e um roteiro para a entrevista semiestruturada. Além destes, foram elaborados dois termos de consentimento: um para os alunos e outro para a professora de português da CDIS.

A primeira etapa do estudo foi realizada por meio de uma pesquisa com *survey*, na qual, de acordo com Silveira e Córdova (2009), se obtêm dados, informações ou opiniões de um determinado grupo utilizando-se um questionário como instrumento de pesquisa. No caso deste estudo foi aplicado um questionário misto (**Apêndice A**) para alunos das três turmas de aceleração do CEF 27 para conhecer a opinião deles sobre as aulas de português.

Conforme Silveira e Córdova (2009) a vantagem de uma pesquisa com *survey* é que não se identifica o respondente do questionário, tornando-o sigiloso, dessa forma, segundo as autoras, é mais satisfatório, pois os alunos poderiam se sentir mais à vontade para expressarem suas opiniões a respeito das aulas da professora de Língua Portuguesa, sem sofrerem interferências externas em suas respostas.

O questionário misto apresentou nove perguntas, sendo sete com opções de respostas objetivas e duas para respostas subjetivas. As perguntas do questionário respondido pelos alunos foram direcionadas ao objetivo 1.4.2 desta pesquisa que era: conhecer a opinião dos estudantes sobre o uso da mídia nas aulas de Língua Portuguesa. O questionário buscou avaliar quantitativamente a opinião dos alunos por meio do levantamento de dados estatísticos das sete primeiras perguntas e qualitativamente por meio da análise das perguntas subjetivas respondidas por eles.

Antes da primeira pergunta do questionário, foi solicitada a identificação de idade e sexo dos respondentes. Por se tratar de uma pesquisa com *survey*, os participantes não precisaram se identificar nos questionários, não sendo necessário o envio de autorização para os responsáveis assinarem.

Os alunos assinaram um termo de consentimento (**Apêndice B**) no qual autorizaram e tomaram ciência de que as informações disponibilizadas por eles nos questionários seriam usadas exclusivamente para fins acadêmicos nesta pesquisa.

A segunda etapa do estudo foi dedicada à entrevista semiestruturada com a professora de português das turmas no intuito de verificar como ela executava seu trabalho e quais eram as estratégias utilizadas por ela. A vantagem de uma entrevista semiestruturada é que há perguntas básicas que norteiam a entrevista, porém sendo possível acrescentar novas perguntas que se fizerem pertinentes de acordo com as respostas da entrevistada. Este método possui uma estrutura menos rígida que de um questionário comum.

Na entrevista semiestruturada direcionada à professora de português, utilizou-se um roteiro com perguntas básicas a respeito do trabalho realizado por ela nas turmas de aceleração do CEF 27, seguindo as orientações de Manzini:

Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro. (MANZINI, 2004, p.3)

Dessa forma, buscou-se adequar o roteiro de modo que a estrutura e a sequência das perguntas levassem às respostas dos objetivos específicos 1.4.1 e 1.4.3, definidos nesta pesquisa.

O roteiro elaborado para a entrevista semiestruturada apresentou 10 perguntas qualitativas (**Apêndice C**). A professora de Língua Portuguesa entrevistada preencheu um termo de consentimento (**Apêndice D**) autorizando a utilização de suas respostas neste estudo de caso.

3.4. Procedimentos de coleta e de análise de dados

A coleta dos dados iniciou-se com a aplicação dos questionários com 09 perguntas cada, para os alunos da CDIS, no dia 10 de outubro de 2015, no CEF 27 de Ceilândia.

O questionário misto foi aplicado aos alunos de aceleração de forma presencial, sendo a autora da pesquisa a responsável pela aplicação do mesmo. A

princípio o questionário seria respondido pelas três turmas, porém no dia da aplicação os alunos estavam retornando à escola, pois não estavam frequentando as aulas devido à greve dos professores na rede pública de ensino do Distrito Federal. Sendo assim, os questionários foram aplicados apenas para os alunos presentes naquele dia no CEF 27, ao mesmo tempo para todos, em sala de aula, com a permissão do professor de matemática das turmas. No total havia 46 alunos das três turmas no dia da aplicação, sendo que destes, um aluno preferiu não responder.

Antes do início da tabulação dos dados, os questionários foram numerados para que, caso houvesse a necessidade da verificação de algum dado, fosse possível localizar cada questionário e, também, para poder fazer referência às falas de alguns alunos que serão citadas mais adiante. Os questionários não possuíam nenhuma outra identificação de seus respondentes, além da identificação de gênero. Foram 22 respondentes do sexo masculino e 23 do sexo feminino.

Após a aplicação do questionário, as respostas das perguntas objetivas de 01 a 07 foram lançadas em planilhas do excel para que fossem levantadas as estatísticas e obtidos os gráficos das respostas dadas pelos alunos.

O questionário respondido pelos alunos possuía duas questões abertas para que fosse possível avaliar qualitativamente a opinião deles sobre as aulas da professora de português. O levantamento das respostas subjetivas dos alunos foi feito por meio de anotações sequenciais das respostas e comparação das opiniões dos alunos acerca do tema, onde foi possível perceber que muitos compactuavam de opiniões bastante parecidas.

A entrevista semiestruturada com a professora de Língua Portuguesa das turmas de aceleração do CEF 27 de Ceilândia aconteceu no dia 13 de novembro de 2015 na escola, sendo gravada, com a autorização da entrevistada, utilizando-se um aparelho celular. Durante a entrevista, foram feitas, também, anotações sobre as respostas. A entrevista durou cerca de 47 minutos, rendendo bastante informações.

Com base nos objetivos propostos, as informações fornecidas pela professora de português foram sendo anotadas no momento da análise de conteúdo da entrevista, dando ênfase às partes que respondiam às 10 questões propostas pelo roteiro. Algumas falas relevantes da professora durante a entrevista foram

destacadas e constam na parte da apresentação dos resultados. Outros trechos da entrevista que não estavam previstos no roteiro, mas que foram julgados relevantes durante a análise de conteúdo, também ganharam destaque.

A tabulação dos dados do questionário juntamente com a análise qualitativa das respostas dos estudantes e da entrevista realizada com a professora das turmas foram capazes de responder aos objetivos desta pesquisa que serão apresentados nas próximas páginas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados dos alunos foram analisados de duas maneiras. As respostas das questões de 01 a 07 foram apresentadas em forma de gráficos, por se tratarem de dados quantitativos, ao passo que as questões 08 e 09 foram apresentadas de forma descritiva, por meio de leitura e análise de conteúdo, por serem questões subjetivas.

A entrevista semiestruturada feita com a professora da CDIS, também, passou por minuciosa análise de conteúdo. A partir daí foi possível comparar as respostas fornecidas e fazer uma junção das ideias mais relevantes.

Buscou-se evidenciar a opinião dos alunos, compará-las com a opinião da professora de português deles, interligando as opiniões de ambos ao referencial teórico deste estudo.

4.1 Análise dos resultados dos questionários e da entrevista

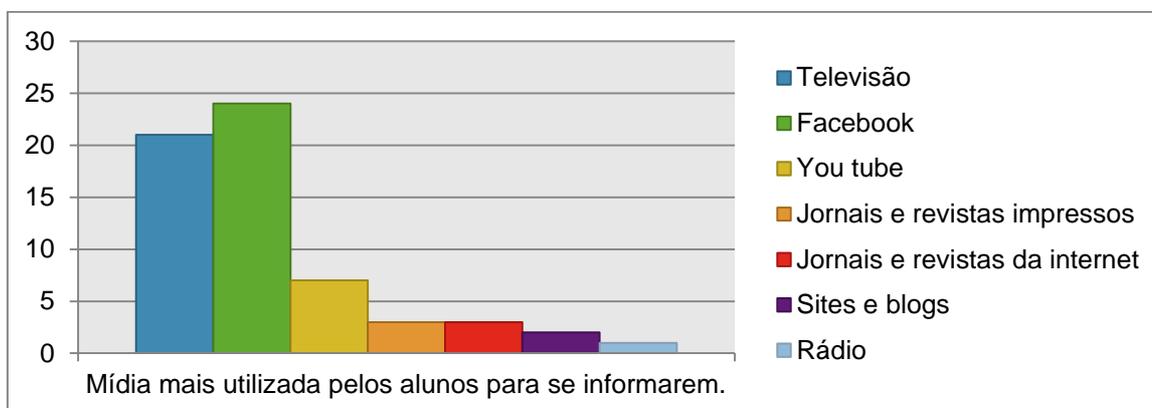


Gráfico 1 – Mídia mais utilizada pelos alunos para se informarem.

Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

No gráfico 1 verificou-se que o Facebook é a mídia que os alunos mais utilizam para se informarem, seguido da televisão, este dado é sugestivo de que a rede social tem importante espaço na formação dos estudantes, sendo necessário que o professor cada vez mais insira essa mídia como suporte em suas aulas.

A professora comentou durante a entrevista que ainda não utiliza o Facebook o tanto que gostaria, mas considera que esta rede social pode oferecer bons conteúdos, além de representar um bom ponto de partida para ensinar, pois os alunos estão nas redes sociais, o que vai de encontro com o resultado dos questionários respondidos por eles nos quais afirmaram utilizar o Facebook como principal fonte de informação.

Levando em consideração as respostas dos alunos e da professora, o Facebook é uma ferramenta que pode servir como fonte de informação e conteúdos, pode ser mais explorada pela professora em sala durante suas aulas.

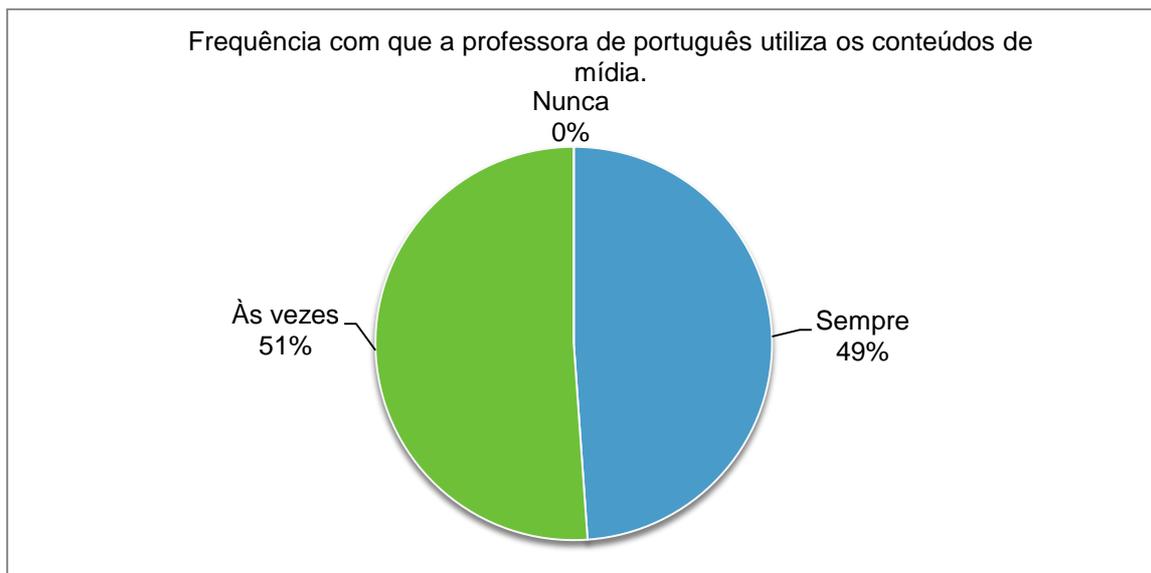


Gráfico 2 – Frequência com que a professora utiliza os conteúdos de mídia.
Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

No gráfico 2 observou-se a frequência com que a professora utiliza os conteúdos da mídia e na percepção dos alunos as respostas ficaram bem equilibradas entre os que responderam que a professora utiliza “às vezes” e os que responderam que ela “sempre” utiliza.

Enquanto os alunos ficaram divididos em suas respostas, a professora relatou que sempre utiliza os conteúdos midiáticos em suas aulas. Ela explicou o processo de construção de sua aula desde o início até chegar aos conteúdos midiáticos, mostrando que escolhe os conteúdos baseando-se nas necessidades dos alunos, observando o cotidiano deles.

A professora revelou que utiliza a sequência didática como estratégia principal para planejar suas aulas. Dentro da sequência didática ela trabalha sempre tendo como base um gênero textual e, partindo desse gênero ela ensina leitura, oralidade, gramática e escrita de forma conjunta.

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. (AMARAL, 2005, s/p)

Amaral (2005) indica as etapas para a realização de uma sequência didática que seguem a mesma organização da professora de português da CDIS: apresentação da proposta; partir do conhecimento prévio dos alunos; contato inicial com o gênero textual em estudo; produção do texto inicial; ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero;

organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada; produção coletiva; produção individual; revisão e reescrita.

Dentro das sequências didáticas trabalhadas pela professora de português, os conteúdos das mídias são bastante utilizados, a mesma retira textos da internet, da grande mídia (sites populares de notícias e entretenimento) e costuma usar muitos textos jornalísticos, especialmente notícias, reportagens, textos de opinião, etc.

Tudo começa com os alunos sugerindo um tema que eles gostariam que fosse trabalhado em sala. A partir desse tema gerador a professora procura nas diversas mídias conteúdos dentro da temática escolhida, sendo o tema trabalhado ao longo de todo o bimestre. O tema gerador permite também o trabalho interdisciplinar porque dependendo do que os alunos propõem é possível interagir com as demais disciplinas.

A professora explicou que com o tema definido, ela procura contextualizar os conteúdos, trazendo o mais próximo possível da realidade dos alunos. Para ela a contextualização é de fundamental importância para fazer com que os alunos participem.

No momento em que a professora busca nas mídias um conteúdo a partir de um tema gerador, ela inicia em sala um debate sobre o tema para incentivar a participação dos alunos, melhorar a oralidade deles e discutir as intencionalidades do texto, ou seja, neste momento, ela começa o processo de letramento midiático apresentado por Fimon (2013) que é a habilidade de ensinar alguém a pensar de maneira crítica sobre as diversas formas de mídia.

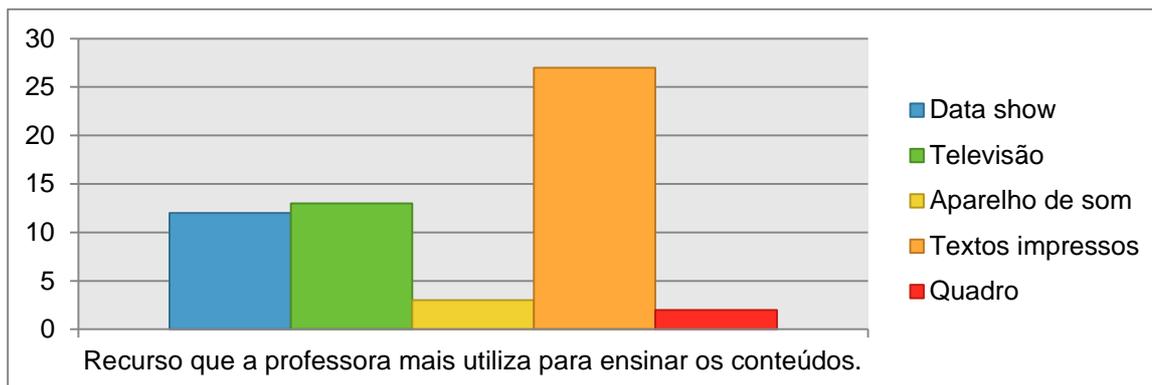


Gráfico 3 – Recurso que a professora mais utiliza para ensinar os conteúdos.

Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

O gráfico 3 apresenta o recurso físico que a professora costuma utilizar para ensinar seus conteúdos em sala, a opção mais respondida pelos alunos foi os textos impressos, ficando em último lugar a utilização do quadro, o que mostra que a professora de português das turmas foge das aulas convencionais de cópias e explicações no quadro, situação confirmada por ela durante a entrevista realizada.

Os alunos apontaram que o datashow é o terceiro recurso mais utilizado pela professora em sala de aula, a mesma disse na entrevista que costuma usar o datashow para apresentar aos alunos os erros gramaticais cometidos por eles durante as produções de texto.

A professora informou que toda vez que um novo tema é iniciado, é solicitado aos alunos que redijam uma redação inicial para verificar o que eles sabem sobre um determinado gênero textual. Após, ela observa a escrita dos alunos, digita os erros gramaticais de acordo com o gênero textual que está sendo estudado e apresenta pelo datashow para toda a turma os erros cometidos no geral de forma que percebam o que não é aceito naquele determinado gênero: “Quando eu uso o datashow emprestado aqui na escola não é para eles copiarem o texto do datashow, é para eles visualizarem o que eles erraram”, afirmou ela. Assim os próprios alunos vão percebendo o que é aceito ou não dentro daquilo que eles produziram.

Além da redação, para refletirem sobre a linguagem, os alunos pesquisam revistas, fazem recortes, produzem cartazes, para colocarem em prática o que estão estudando. Eles passam dois meses participando de várias atividades diferenciadas e direcionadas e ao final eles realizam uma nova redação sobre todo o conteúdo que foi estudado. A professora costuma fazer uma avaliação das aulas para saber a

opinião dos alunos sobre o que conseguiram aprender e o que foi positivo ou não durante o bimestre.

A estratégia metodológica utilizada pela professora contempla o que Lima (1987) nos fala sobre o papel do professor que deixa de ser informador e passa a animador e do aluno que deixa de ser ouvinte e passa a pesquisador. A professora é a grande motivadora dos alunos.

Conforme observado na entrevista e relatado acima pela professora, durante a realização da aula de português da CDIS, quando os recursos audiovisuais são utilizados, como televisão e datashow, por exemplo, ela não os usa para ocupar o tempo da aula ou para reproduzir aulas prontas, conforme critica Lima (1987) e tampouco os usa somente para ilustrar os conteúdos retirados das mídias, para melhorar as aulas ou para reforçar conhecimentos linguísticos, como muitos professores fazem de acordo com Barrenechea e Sá (2010).

Quando a professora utiliza recursos audiovisuais e conteúdos midiáticos, ela os faz de forma intencional, sempre em busca de atingir um objetivo dentro de sua aula e visando antes da produção escrita, desenvolver a oralidade, por meio de um debate a respeito do tema em questão. A reflexão sobre a mídia antecede a reflexão sobre a língua.

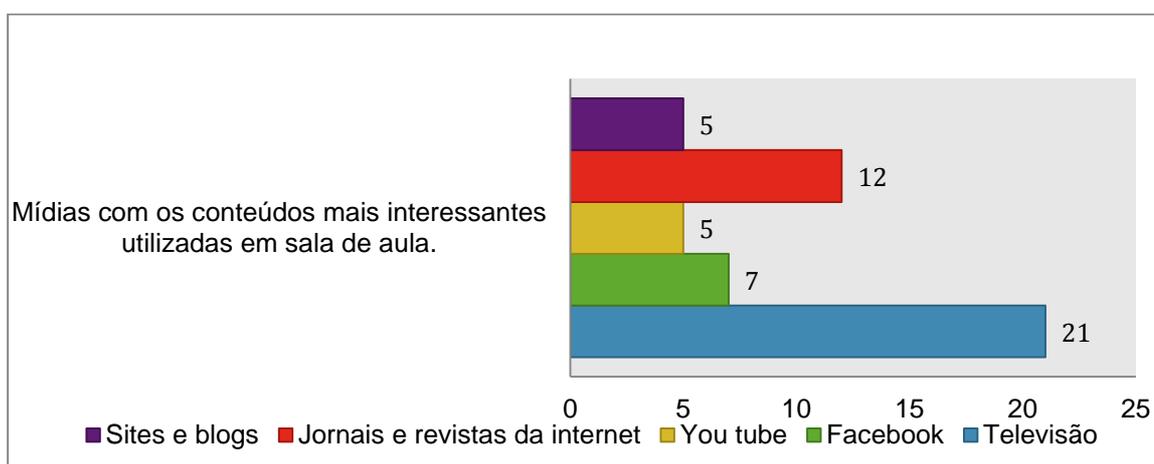


Gráfico 4 – Mídia com os conteúdos mais interessantes utilizadas em sala de aula.

Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

O 4º gráfico buscou descobrir as mídias que os alunos achavam que tinham os conteúdos mais interessantes quando utilizadas pela professora em sala de aula, a maioria dos alunos respondeu que a televisão, seguida pelos jornais e revistas da internet, apresentava os conteúdos mais interessantes.

Este resultado confirma o que foi afirmado pela professora na entrevista, a mesma comentou que muitos alunos tinham mais acesso à televisão, portanto esta acaba sendo, na opinião dela, a mídia que eles mais utilizam como entretenimento, por isso a professora contou que gosta muito de trabalhar com conteúdos retirados de programas populares da televisão por terem conteúdos mais próximos do cotidiano deles, ela enfatizou: “Se eu puser uma coisa muito intelectual, eles não entendem”.

Perguntada sobre os conteúdos da televisão a professora disse não assistir com frequência, mas considera que há bons conteúdos e gosta de utilizar clipes, propagandas, filmes, trechos de programas de auditório populares e cenas de novelas. A professora chamou a atenção para o fato de muitos alunos utilizarem mais a televisão do que a internet em casa, pois nem todos têm banda larga em suas residências, segundo ela. Por isso, ela gosta de priorizar os conteúdos populares ao invés dos clássicos, não que ela não considere estes, mas para efeitos de aprendizagem e participação dos estudantes, os conteúdos das mídias populares trazem mais resultados positivos.

A entrevistada apontou que os conteúdos que mais chamam a atenção dos alunos são as músicas e as notícias, especialmente as que tratam de questões sociais e locais. Ela percebeu que esses temas os fazem participar mais das aulas e ajudam a desenvolver a oralidade dos alunos.

A professora afirmou que costuma trazer notícias locais para confrontar com os alunos o que está sendo dito pelo jornalista e o que os alunos sabem sobre a notícia de forma a fazer com que eles façam uma reflexão crítica sobre o papel e a influência da mídia naquilo que é publicado. Esse momento em que são feitos confrontos de ideias sobre o que é dito na mídia e o que os alunos sabem a respeito da notícia, é mais uma estratégia utilizada pela professora em suas aulas para desenvolver o letramento midiático, explicado por Fimon (2013).



Gráfico 5 – Opinião dos alunos: os conteúdos das mídias tornam as aulas mais interessantes.
Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

A resposta dada pelos 45 alunos representada pelo gráfico nº 5 foi unânime. Todos consideraram que os conteúdos midiáticos tornaram as aulas de português mais interessantes, esse mesmo reconhecimento foi feito pela professora deles durante a entrevista realizada, pois ela também considera que os conteúdos da mídia fazem com que os alunos se interessem mais por suas aulas: “Do jeito que eu comecei aqui esse ano para o que está hoje, eu acho que melhorou. Eles participam mais, falam mais, a oralidade é importantíssima, ajuda na escrita demais. No começo eles não falavam nada.”

A professora notou que do início do ano até o 3º bimestre os alunos evoluíram muito na participação nas aulas, tanto na oralidade quanto na escrita. Ela relatou que teve vários problemas no começo, pois a resistência dos alunos a sua forma de trabalho era muito grande, mas ao longo das aulas ela foi percebendo a evolução deles e o aumento do interesse e da participação. Segundo ela, eles se recusavam a falar sobre qualquer assunto, o que a deixava bastante frustrada. Os alunos não participavam das atividades orais, mas aos poucos foram aumentando a participação nos debates devido aos conteúdos escolhidos e melhoraram muito a oralidade, o que ela considera extremamente importante, pois a partir do momento que o aluno consegue se expressar oralmente isto se reflete na escrita.

A importância de se trabalhar com os conteúdos das mídias, de acordo com a professora é fazer com que os alunos participem das aulas refletindo sobre o que é veiculado na mídia para fazer com que percebam o que há nas entrelinhas de tudo que circula nos meios midiáticos.

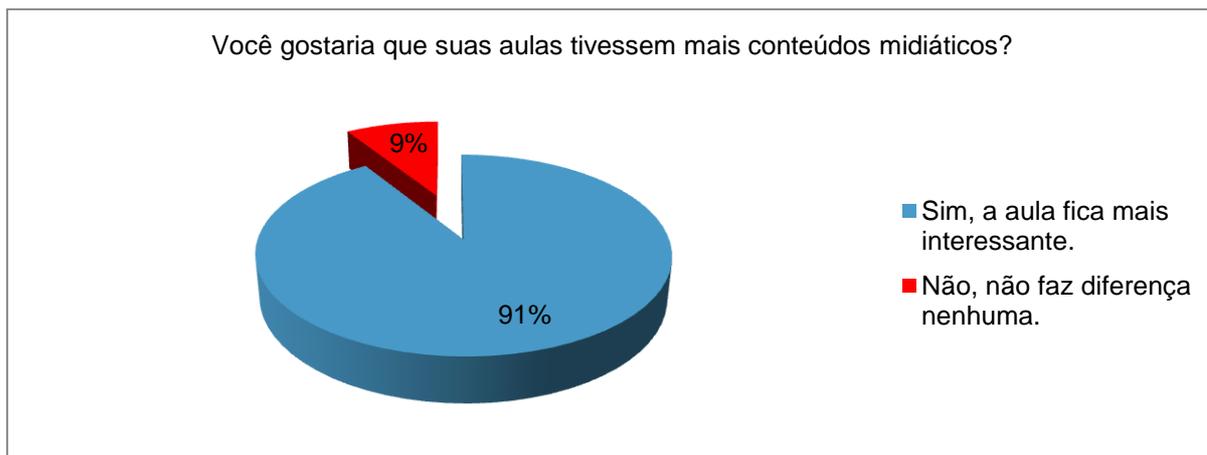


Gráfico 6 – Opinião dos alunos sobre ter aulas com mais conteúdos midiáticos.
Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

Foi perguntado aos alunos se eles gostariam que as aulas tivessem mais conteúdos midiáticos e do total de 45 alunos, apenas 04 disseram não fazer diferença nenhuma para eles, o que correspondeu a 9% dos entrevistados, conforme o gráfico 6. A maioria dos entrevistados mostrou que gostariam de mais conteúdos das mídias nas aulas, o que é um indicador de que para eles as aulas ficam melhores ou mais interessantes com tais conteúdos.

As respostas dadas pelos alunos sugerem um reconhecimento deles no tocante à forma como a professora realiza seu trabalho e ela também reconhece que sua forma de trabalho despertou o interesse deles.

Este resultado indica um possível modo de superar a dinâmica do ensino tradicional baseada na metáfora “centro e periferia” descrita por Earp (2006), onde há a divisão daqueles considerados bons alunos que estão no centro do ensino na sala de aula e os alunos da periferia, aqueles que são reprovados e excluídos do processo de aprendizagem, pois se as aulas forem mais interessantes a tendência é que todos participem mais e se tornem centrais para o professor. Se a escola conseguir incluir aumentando a participação do aluno, o estigma de “mau elemento” citado por Cardozo (2003) que rotula negativamente o aluno repetente também poderá ser superado.

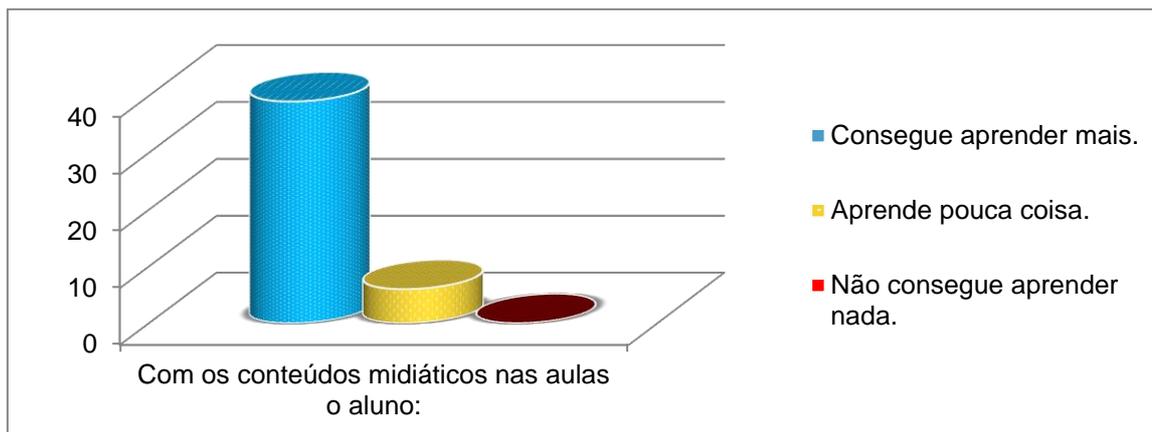


Gráfico 7 – Opinião dos alunos sobre a aprendizagem com o uso dos conteúdos midiáticos.
Fonte: Ana Paula Ribas Gomes Alves.

A última questão objetiva, representada no gráfico 7, apontou que a grande maioria dos entrevistados afirma que consegue aprender mais com o uso dos conteúdos midiáticos nas aulas e nenhum aluno respondeu que não conseguia aprender nada, o que demonstra um resultado bastante positivo, pois o fato dos alunos se interessarem mais pelas aulas por causa do uso dos conteúdos das mídias pela professora resulta num maior aprendizado por parte dos mesmos.

A professora, também, constatou que os conteúdos das mídias trabalhados por meio da sequência didática fizeram com que os alunos não só participassem e interagissem mais nas aulas, como conseguissem ter mais facilidade de aprender, além de ampliarem seu conhecimento de mundo e aumentarem seu repertório pessoal.

A forma de trabalho adotada pela professora atende ao proposto pelo Currículo em Movimento da Educação Básica Anos Finais no qual se afirma que “a leitura/escuta, em aulas de Língua Portuguesa, deve ser vista não só como acesso à informação, mas também como oportunidade de ampliação de visão de mundo” (SEEDF, 2014, p. 18), é exatamente isso que a professora de português das turmas de aceleração do CEF 27 está conseguindo fazer.

A questão 8 foi subjetiva, nela os alunos puderam responder se achavam importante que se trabalhassem com os conteúdos das mídias nas aulas de português e o porquê de suas respostas. Os 45 alunos responderam que sim e justificaram suas respostas dizendo que: conseguiam aprender mais, entendiam melhor, tinham mais interesse pelas aulas, conseguiam se informar, etc.

Algumas respostas foram extraídas dos questionários para ilustrar a opinião dos alunos, selecionou-se 3 respostas masculinas e 3 femininas:

Aluna 05: Sim, porque é uma coisa mais interessante porque é algo que a gente convive e a gente se informa.

Aluna 18: Sim, porque os alunos passam a saber mais o que acontece no mundo.

Aluno 27: Sim, porque nas mídias tem muitas coisas interessantes e que podem nos ajudar.

Aluno 36: Você fica mais por dentro das coisas e tem muito com o que aprender com os textos o modo de como escrever cada texto.

Aluno 39: Sim, porque nós prestamos muito mais atenção, pois as aulas ficam melhores e os alunos aprendem mais, ao contrário desse método que eles aplicam.

Aluna 43: Sim, fica mais interessante e a professora de português é a melhor.

Na resposta dada pelo Aluno 39 é possível notar uma crítica do aluno ao método convencional de ensino que utiliza muito o quadro, o livro didático e a cópia no caderno, tornando a aula muito pouco atrativa aos alunos. O aluno criticou o método tradicional e igualmente o fez Lima (1987) que apontou que a escola com o passar dos anos não teria mais como sustentar esse formato tradicional de alunos, quadro e professor falando, porém a opinião do aluno expressa em 2015, quase vinte anos após a publicação dessa edição do livro, evidencia que o método que é aplicado nas aulas permanece o mesmo de antigamente.

Os comentários dos 45 alunos na questão 08 valorizaram o trabalho realizado pela professora de português e indicaram que ela está conseguindo romper com as práticas autoritárias e monótonas de ensino e tem feito com que os alunos vivenciem outras questões em sala de aula provenientes de seus contextos sociais, indo de encontro às ideias defendidas por Silva e Tavares (2010).

A nona e última pergunta do questionário desejou saber o que uma aula deveria ter na percepção do aluno para despertar seu interesse e, entre as respostas, eles citaram: coisas diferentes, mais dinâmicas, filmes, músicas, brincadeiras, televisão, vídeos, internet, mais tecnologia, mídias, interação do professor com o aluno.

Houve dois alunos que disseram que gostariam de receber balas e chocolates nas aulas, o que indica que provavelmente já participaram de dinâmicas nas quais eles receberam esse tipo de premiação e, supõe-se que trazem boas lembranças desse tipo de aula.

Dois alunos afirmaram que para a aula despertar o interesse deles a professora não deveria “levá-los à Direção”, o que evidencia a questão da indisciplina em sala por parte destes alunos.

Quando perguntada sobre o que uma aula deveria ter para despertar seu interesse uma **Aluna 43** respondeu: “Nada, porque acho muito legal as ideias que ela traz”, referindo-se à professora de Língua Portuguesa que na visão dela não precisaria mudar em nada a forma como ministra suas aulas. O **Aluno 42** afirmou que para uma aula despertar seu interesse ela deveria ter alegria e bom conteúdo. Já o **Aluno 28** disse que a aula deveria ter várias atividades com participação. A **Aluna 19** apontou os conteúdos da internet.

A questão 09 ressaltou o quanto os alunos estão sedentos por aulas diferentes, por outros assuntos e outras formas de aprender, mostrando que a escola ainda está deixando a desejar demais nesse aspecto.

As respostas abertas dadas pelos alunos nos questionários revelaram que os mesmos gostariam de aulas com mais atividades diferenciadas, pois consideram que assim podem aprender mais, a professora também acredita que este é o caminho. Ela contou que percebe que os alunos da CDIS são muito oprimidos, já têm uma vida muito sofrida fora da escola, por isso ela acredita na educação escolar como meio transformador dessa realidade, mas para isso, as práticas de sala de aula precisam mudar. O mesmo considerou Sampaio (2000) ao apontar que a repetência por si só não é capaz de recuperar o que o aluno não aprendeu e que para melhorar sua aprendizagem escolar a prática de sala de aula necessita ser modificada. Prado (2000) também reforça que há uma necessidade de mudança de mentalidade, pois a repetência é culturalmente aceita e por meio de um melhor preparo do professor essa tradição negativa da repetência poderá deixar de ser o objetivo final do trabalho docente que não é o de reprovar, mas sim ensinar a refletir e ajudar a desenvolver as potencialidades dos alunos.

4.2 Outros destaques da entrevista

A professora de português da CDIS destacou que quando faz a seleção dos conteúdos que vai ensinar se baseia na necessidade do aluno e no conhecimento que ele já tem que é o que propõe Sampaio (2000) a respeito da seleção dos conteúdos das classes de aceleração quando afirma que estes devem ser escolhidos com base não na programação tradicional de cada série e, sim, numa proposta que atenda às necessidades dos alunos de modo a melhorar seu aproveitamento escolar. Essa seleção dos conteúdos pela professora é feita a partir da realização de um diagnóstico das turmas.

A entrevistada enfatizou que ensina aos seus alunos o conhecimento escolar, pois os mesmos já possuem o conhecimento situado, que é o conhecimento das esferas sociais das quais os alunos fazem parte, por isso ela tem a opinião dos alunos como ponto de partida para seu trabalho. Ela contou que realiza seu trabalho pautado na seguinte afirmação: “Em primeiro lugar eu trabalho dentro dessa perspectiva de que eu estou aqui responsável pelo letramento escolar dos alunos, mas que eles já trazem um letramento situado que é das práticas do dia-a-dia deles, da família, da igreja, da rua, enfim, das esferas sociais que eles vivem. Então mediante ao que eles me trazem, eu tento elaborar”.

A entrevistada disse que para ensinar os alunos ela parte da perspectiva de que é preciso interferir, no sentido de modificar a realidade deles. Apesar de sempre buscar na opinião dos alunos o tema gerador do bimestre, a professora percebeu que é importante verticalizar a decisão dos assuntos a serem trabalhados em dois temas principais que é a questão de gênero (envolvendo a sexualidade) e do racismo (tratando de preconceito e autoestima) que, segundo ela são temas indispensáveis para serem trabalhados na CDIS de acordo com o que ela percebeu ao longo do ano pelas atitudes dos alunos.

A entrevista ainda rendeu críticas à meritocracia, para a entrevistada seria preciso que se dessem condições iguais a todos antes que se estabelecesse uma competição por mérito, pois a escola mais exclui que inclui. Mello (2003) atenta que a desigualdade já se inicia nos cursos de formação de professores que não preparam os professores para a clientela heterogênea que os mesmos encontrarão

nas escolas, baseando-se numa formação voltada para um público homogêneo, idealizado, que não existe e que faz com que o ciclo das reprovações continue ganhando força, pois se espera um padrão definido pelas elites, que exclui quem a ele não se enquadra.

A professora também criticou aqueles professores de português que, segundo ela, “[...] nunca pedem uma redação para seus alunos”, pois não vão poder verificar na prática se os alunos estão aprendendo as regras que eles ensinam na teoria.

Ela mencionou a importância da formação continuada, criticou os professores que não fazem cursos para se reciclarem e terminam ficando desatualizados, seguindo o caminho do menor esforço, com aulas repetitivas e ultrapassadas, o que ela critica duramente. Este comentário da professora reforça a questão da formação dos professores que, conforme apontado neste estudo, ainda é inadequada, indo contra o que consta na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que prevê que os sistemas de ensino ofereçam “adequada formação do professor e demais profissionais da escola.” (MEC, 2010, p. 8).

A professora lamentou que gostaria de ser mais valorizada por ter consciência de que sua forma de ensinar lhe dá muito trabalho, porém se sente feliz com os avanços conquistados por seus alunos. Ela considera que não podemos deixar que os problemas sistêmicos prejudiquem o compromisso que o professor deve ter que é de ensinar seus alunos, exatamente o que foi dito por Arroyo (2000) quando menciona que: “Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos, é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores.” (ARROYO, 2000, p.34-35). A entrevistada apesar das dificuldades encontradas nas classes de aceleração assumiu com bastante profissionalismo seu papel.

Por fim, a professora de português elogiou o espaço da coordenação pedagógica, que no estado de Goiás, onde ela trabalhava não existia. Ela considera este espaço fundamental para sua forma de trabalho e atribuiu a ele o bom andamento de suas atividades, por poder planejar e corrigir as produções escritas dos alunos no seu horário de coordenação. Retomando aqui o que foi dito no referencial teórico desta pesquisa sobre o problema da formação dos professores da CDIS que não recebem formação específica obrigatória para assumirem turmas de

aceleração, mas que podem aproveitar melhor o espaço da coordenação pedagógica para troca de conhecimento entre os professores, favorecendo a formação continuada dentro da própria escola.

4.3 O que a pesquisa revelou

Apurados os dados estatísticos dos questionários, feita a elaboração dos gráficos, a análise de conteúdo das questões subjetivas dos questionários dos alunos e finalizada a análise de conteúdo da entrevista com a professora de português das turmas de CDIS, verificou-se que os resultados obtidos na pesquisa confirmaram o que foi levantando ao longo de todo este trabalho no que diz respeito ao processo de desinteresse dos alunos de aceleração pelas aulas que está associado diretamente aos anos de reprovações seguidas e que precisa ser vencido.

Os resultados mostraram que o desinteresse dos alunos pode ser superado, mas para isso é preciso mudanças na postura pedagógica dos professores, conforme citado por Silva e Tavares (2010) que ofereça aos alunos outras formas de aprender para transformar o espaço escolar de modo que ele colabore significativamente para dar maior autonomia, alegria, participação e reflexão aos alunos.

Um projeto diferente do tradicional como o que foi apresentado neste estudo de caso pode promover mudanças significativas nas práticas vivenciadas por muitos professores e dar espaço a práticas mais dinâmicas nas quais os alunos vivenciem situações relacionadas ao seu contexto social, participando ativamente das aulas e fazendo uma leitura crítica de mundo.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A metodologia e os instrumentos utilizados neste estudo foram satisfatórios por atenderam plenamente aos objetivos que se desejava atingir.

Por meio dos questionários aplicados aos alunos foi possível responder ao segundo objetivo da pesquisa que era conhecer a opinião dos estudantes sobre o uso dos conteúdos da mídia nas aulas de Língua Portuguesa. Com base nas respostas dos 45 alunos aos questionários verificou-se que 100% deles concordam que os conteúdos midiáticos conseguem tornar as aulas de Língua Portuguesa mais interessantes.

A entrevista semiestruturada com a professora de português da CDIS evidenciou a estratégia utilizada por ela e mostrou que a construção de suas aulas por meio de sequências didáticas utilizando os conteúdos midiáticos como recurso pedagógico tornam as aulas de Língua Portuguesa mais interessantes, pois tais conteúdos, quando utilizados em sala, fazem com que alunos participem mais ativamente das aulas e consigam aprender melhor, desenvolvendo mais suas capacidades de leitura, oralidade e escrita.

A partir da análise dos resultados dos dados coletados nesta pesquisa concluiu-se que os conteúdos midiáticos estão contribuindo para aumentar o interesse dos alunos em classes de aceleração pelas aulas de Língua Portuguesa no CEF 27 de Ceilândia.

O resultado desta pesquisa mostra que a forma tradicional de ensino, definitivamente, está desatualizada e os conteúdos midiáticos interligados aos conteúdos curriculares fazem com que os alunos se tornem mais participativos e aprendam mais.

A educação midiática e o letramento midiático são indispensáveis para melhorar as aulas e contribuir para formar bons professores em todas as áreas do conhecimento:

A Educação Midiática de sucesso resulta não somente do que é ensinado, mas do como é ensinado. Bom ensino vem de bons professores. Os melhores professores procuram avidamente oportunidades para explorar novos métodos e expandir seu repertório de estratégias para cativar estudantes em seu próprio conhecimento. (FIMON, 2013, p.23)

Este trabalho pode servir como base para discussão e reflexão nas coordenações pedagógicas sobre a necessidade de se repensar os métodos tradicionais de ensino, bem como a importância de se trazer os conteúdos midiáticos para dentro da sala de aula, de modo que o aluno consiga enxergar sentido naquilo

que está estudando, possa interagir mais durante as aulas e refletir criticamente sobre o que está ao seu redor.

Além dos conteúdos midiáticos interferirem positivamente no interesse dos alunos pelas aulas, eles, de certa forma, forçam o professor a saírem da zona de conforto para buscarem novidades e contextualizarem o que irão ensinar. Acrescido a isso, os conteúdos midiáticos propiciam a reflexão crítica das mídias dentro da sala de aula.

A formação continuada e o planejamento das atividades, algo que muitos professores, depois de alguns anos de profissão, não costumam mais realizar, por já terem suas aulas prontas, precisam ser centrais, constantes e devem ser feitos utilizando o espaço/tempo da coordenação pedagógica.

O trabalho realizado pela professora de Língua Portuguesa da CDIS do CEF 27 de Ceilândia, observado por meio deste estudo de caso pode servir para inspirar professores de outras disciplinas a modificarem suas práticas de sala de aula no intuito de superar o desinteresse de seus alunos, utilizando os conteúdos midiáticos e integrando-os aos conteúdos curriculares, de forma que trabalhem a educação para a mídia em sala dentro do processo de ensino/aprendizagem tanto nas turmas de aceleração quanto nas turmas regulares.

Para finalizar, nota-se que os resultados desta pesquisa apontam caminhos para ajudar a resolver o maior problema do CEF 27 que foi levantado na reelaboração do PPP da escola em 2014, que é o desinteresse dos alunos. Constata-se que se foi possível fazer um trabalho diferenciado e mais interessante nas classes de aceleração, que reúnem os alunos com os maiores problemas da escola, aqueles que se encontram estigmatizados pelo sistema, provavelmente, será ainda mais fácil para os demais alunos que não se encontram em distorção idade/série.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. R. G. **Superando o desinteresse:** o ensino da língua portuguesa em classes de aceleração por meio dos conteúdos midiáticos. 57f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica). Brasília, 2015.

AMARAL, H. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais.** 2005. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/buscar/sequ%C3%Aancia%20did%C3%A1tica%20e%20ensino%20de%20g%C3%Aneros%20textuais>> Acesso em: 18 dez.2015

ANDRÉ, M.E. D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, p. 7-70, 2005.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto.** Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.

BARRENECHEA, Cristina Azra; SÁ, Ricardo Antunes de. **Mídia e a Formação do Educador.** Curitiba: CIPEAD, 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Currículo em Movimento da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais – SEEDF, 2014. Disponível em: <<http://issuu.com/sedf/docs/4-ensino-fundamental-anos-finais>> Acesso em: 15 nov.2015.

CARDOZO, M. L.C. **Classes de aceleração: conquistas e percalços,** 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1213/1027>> Acesso em 25 out.2015.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas:** Correção da Distorção Idade/Série – CDIS, SEEDF. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico do CEF 27:-** Ensinar para transformar: família educa, escola forma cidadãos, SEEDF, 2014 . Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/564692/ppp--cef-27---sumtec---governo-do-distrito-federal>> Acesso em: 10 set.2015.

EARP, Maria de Lourdes Sá. **Centro e Periferia:** um estudo sobre a sala de aula, 2006. Disponível em: < http://www.fe.ufrj.br/artigos/n4/numero4-centro_e_periferia.pdf> Acesso em: 10 set. 2015.

FIMON, Dragan Milinkovic. **Ensino no mundo midiático:** construindo uma caixa de ferramentas, 2013. Disponível em: <<http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/03-Dragan-Filmon.pdf>.> Acesso em: 10 nov.2015.

LIMA, L. de O. **Mutações em educação segundo Mcluhan.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987. 64 p.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. 10p. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em: 07 out.2015.

MELLO, G. N. **Escola boa é aquela em que todos aprendem**: depoimento. [junho, 2005]. São Paulo: *Revista Nova Escola*. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/escola-boa-aquela-todos-aprendem-426035.shtml>> Acesso em: 10 set.2015

_____. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf> Acesso em: 10 set. 2015.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, Bahia, 2004.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 49-56.

Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 05 set.2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 57-73.

SILVA, L. P. da; TAVARES, H. M. **Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional**. 2010. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/16-Pedagogia.pdf>> Acesso em: 10 set.2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 07 out.2015.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa** Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil 2 Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> Acesso em: 09. Out. 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Aplicado aos Alunos



Universidade de Brasília

Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica

Responsável pela pesquisa: Ana Paula Ribas Gomes Alves

Idade: _____ Sexo: ()Feminino ()Masculino

- 1- Qual das mídias (meio de comunicação) abaixo você mais utiliza para se informar?
 Televisão Facebook You tube Jornais e revistas impressos Jornais e revistas da internet Sites e blogs Rádio
- 2- Com que frequência sua professora de português utiliza conteúdos/textos/assuntos retirados das mídias como televisão, internet, redes sociais, jornais, etc., nas aulas?
 Sempre Às vezes Nunca
- 3- Quando sua professora usa conteúdos retirados das mídias, qual é o recurso que ela costuma utilizar para ensinar esses conteúdos?
 Data show Televisão Aparelho de som Textos impressos Quadro.
- 4- Qual das mídias (meio de comunicação) abaixo você acha que tem os conteúdos mais interessantes quando é utilizada em sala de aula?
 Televisão Facebook You tube Jornais e revistas impressos Jornais e revistas da internet Sites e blogs
- 5- Você acha que as aulas de português que utilizam conteúdos das mídias como televisão, redes sociais, jornais são mais interessantes?
 Sim Não
- 6- Você gostaria que suas aulas tivessem mais conteúdos retirados das mídias?
 Sim, a aula fica mais interessante Não, não faz diferença nenhuma.
- 7- Quando a professora de português utiliza conteúdos das mídias nas aulas, você:
 consegue aprender muita coisa não consegue aprender nada.
 aprende pouca coisa.
- 8- Você acha importante que se trabalhem os conteúdos das mídias nas aulas de português. Por quê?
- 9- O que uma aula deve ter para despertar o seu interesse?

Obrigada pela sua participação!

Apêndice B – Termo de Consentimento Aplicado aos Alunos



Universidade de Brasília

Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica

Responsável pela pesquisa: Ana Paula Ribas Gomes Alves

Os alunos do CEF 27 de Ceilândia, abaixo-assinados, autorizam a utilização dos questionários preenchidos por eles para fins de pesquisa do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília – UnB:

| | |
|----|----|
| 1 | 20 |
| 2 | 21 |
| 3 | 22 |
| 4 | 23 |
| 5 | 24 |
| 6 | 25 |
| 7 | 26 |
| 8 | 27 |
| 9 | 28 |
| 10 | 29 |
| 11 | 30 |
| 12 | 31 |
| 13 | 32 |
| 12 | 33 |
| 15 | 34 |
| 16 | 35 |
| 17 | 36 |
| 18 | 37 |
| 19 | 38 |

Apêndice C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada



Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica
Responsável pela pesquisa: Ana Paula Ribas Gomes Alves

- 1- Como você seleciona os conteúdos que vai ensinar?
- 2- Quais são as estratégias que você costuma utilizar nas suas aulas para atrair a atenção dos alunos?
- 3- Você considera importante contextualizar os conteúdos que serão ensinados? Por quê?
- 4- Você costuma utilizar conteúdos da mídia (internet, jornais, televisão, redes sociais, etc) para ensinar os conteúdos de português? De que forma?
- 5- As redes sociais são capazes de fornecer bons conteúdos para serem utilizados em sala de aula? Por quê?
- 6- A televisão é capaz de fornecer bons conteúdos para serem utilizados em sala de aula? Por quê?
- 7- Qual é o tipo conteúdo midiático (notícias, entretenimento, cultura, etc) que você utiliza com mais frequência em suas aulas?
- 8- Qual é o tipo de conteúdo midiático que mais chama a atenção dos alunos? Por quê?
- 9- Em sua opinião, o uso dos conteúdos das mídias tornam as aulas mais interessantes para os alunos? Como você consegue perceber isso?
- 10- Você acha que a utilização dos conteúdos midiáticos contribui para a aprendizagem dos alunos? Por quê?

Apêndice D – Termo de Consentimento Aplicado à Professora



Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica
Responsável pela pesquisa: Ana Paula Ribas Gomes Alves

Eu, _____, professora efetiva de Língua Portuguesa do Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia, atualmente ministrando aulas em três turmas de Correção da Distorção Idade/Série, autorizo a utilização das informações fornecidas por mim, durante a entrevista realizada por Ana Paula Ribas Gomes Alves, no dia _____ de novembro de 2015, exclusivamente para fins de pesquisa do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica da Universidade de Brasília – UnB.

Assinatura da entrevistada.

Assinatura da responsável pela entrevista.