



## A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DISCENTE ORIENTANDO UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA CIGANA

Abel Gomes VIEIRA<sup>1</sup>  
Thais Fernandes SAMPAIO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, discutimos a importância de uma reflexão diária acerca da prática docente de modo a conduzir um trabalho mais próximo da realidade discente. Promovemos, ao mesmo tempo, uma discussão do papel do professor de Língua Portuguesa frente a um processo contínuo de formação reflexiva, tendo em vista a diversidade cultural encontrada em ambiente escolar, além do desafio de promover uma educação como prática de liberdade. Protagonismo discente, educação colaborativa, o uso do texto e a função mediadora do professor foram os aspectos contemplados ao longo do desenvolvimento da proposta interventiva desenvolvida no âmbito da pesquisa que originou este texto, cuja trajetória se deu em torno da valorização da cultura cigana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reflexão. Prática docente. Mudança educacional. Cultura cigana.

### THE REFLECTION ON TEACHING PRACTICE AND THE APPROACH TO DISCENT REALITY GUIDING A PEDAGOGICAL INTERVENTION FOR VALUING GYPSY CULTURE

**ABSTRACT:** In this article, we discuss the importance of daily reflection on teaching practice in order to conduct work closer to the student's reality. At the same time, we promote a discussion of the role of the Portuguese language teacher in the face of a continuous process of reflective training, in view of the cultural diversity found in the school environment, in addition to the challenge of promoting education as a practice of freedom. Student protagonism, collaborative education, the use of the text and the mediating function of the teacher were the aspects contemplated throughout the development of the intervention proposal developed in the scope of the research that originated this text, whose trajectory took place around the valorization of gypsy culture.

**KEYWORDS:** Reflection. Teaching practice. Educational change. Gypsy culture.

---

1 Mestre em Letras. Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: <abelgomesvieira@hotmail.com>.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Docente Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço Eletrônico: <thais.fernandes@uff.edu.br>.

## INTRODUÇÃO

Somos um povo heterogêneo, fruto de uma histórica miscigenação que contribuiu para a atual heterogenia de raça, gênero e religião, além dos variados padrões culturais. No âmago dessas infindáveis diferenças, abre-se espaço para a geração de conflitos que, grosso modo, advém de uma padronização cultural e racial produzida no seio da sociedade, originando, nesse contexto histórico, conflitos relativos à busca de reconhecimento e respeito, por parte dos excluídos ou marginalizados, ao seu modo de ser, pensar e agir.

No epicentro dessa situação, encontra-se a escola pública, que há tempos vem trabalhando na expectativa de cumprir com seu papel, constitucional e moral, de acolher a todos os partícipes dessa sociedade marcada pela pluralidade. Dessa forma, a escola, ainda bastante tradicional, ao receber, por força de lei, diga-se de passagem, um público tão heterogêneo, tornar-se-ia um espaço no qual grupos minoritários conseguiriam demonstrar seu descontentamento com a desigualdade a que são submetidos e se fortaleceriam para a conquista de direito a mais dignidade, bem como a tratamentos mais igualitários. Para se concretizar, tal processo demandaria a paulatina desconstrução da padronização social, cultural e moral imposta em tempos de outrora (BUFFA, 1979); o que, no entendimento de Menezes (2012), é perfeitamente viável, uma vez que a escola pode ser um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

A esses grupos sistematicamente marginalizados, somam-se os alunos oriundos de comunidades ciganas, que tentam, em uma escola ainda elitizada (BUFFA, 1979), buscar o seu lugar ao sol e se colocar como pessoas capazes de contribuir moral e culturalmente para o desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Para tal, no entanto, veem-se diante da necessidade de enfrentamento diário contra o preconceito, e todas as suas interfaces e

ramificações em determinados grupos sociais que se querem brancos ou donos de um patrimônio cultural mais precioso.

O alunado cigano tem sido desprovido de representatividade no âmbito escolar, tendo em vista que não é comum que se traga para o centro das discussões a situação de sua invisibilidade no cenário mundial. Crianças e jovens ciganos veem-se diariamente imersos em conflitos com os demais alunos devido ao desconhecimento e à falta de respeito ao modo de vida próprio desse povo itinerante. A própria escola, como instituição, tem sido omissa quanto ao tratamento desses alunos quando deixa de os inserir em sua agenda institucional. Nesse sentido, Souza (2016) salienta que a ação escolar, por vezes omissiva, acaba por desenvolver uma função educativa que, ao invés de contribuir para o desenvolvimento e a inclusão daquele povo, pode se tornar fator de destruição de sua cultura. Diante disso, Cortesão e Stoer (1995) alertam que, em algum momento, ao longo de sua escolarização, devido às práticas discriminatórias, os alunos das comunidades ciganas podem acreditar que não sejam capazes de aprender e, “[...] pior, considerados pelo restante da sociedade como de inferior qualidade.” (CORTESÃO; STOER, 1995, p. 30), terminam por evadirem-se.

No entroncamento de toda essa problemática, encontra-se o educador, que traz consigo o compromisso de desenvolver um trabalho que seja capaz de acolher a todos, sem distinção de cor, gênero, religião ou classe social. Nesse sentido, cabe, pois, a esse profissional, trabalhar pela promoção de uma educação integral, tendo como propósito participar ativamente do processo de formação e do desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “[...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BRASIL, 2018, p. 14). Assim, o professor, que transita entre dominantes e dominados, trabalha no sentido de dar sua contribuição ao movimento de construção de uma comunidade na qual as condições de sobrevivência sejam menos desiguais.

Será o professor capaz de desenvolver, nessas condições, um trabalho que contribua para a construção de uma sociedade mais cidadã? É possível construir, em meio a tanta diversidade, uma escola pública inclusiva? São questionamentos que estão intimamente ligados e que se entrecruzam no decorrer do processo educativo. Para a pensadora Zeichner (1996), tudo se inicia com o desejo pessoal do educador de transformar para melhor a realidade na qual habita e que perpassa pelo processo de formação, no qual o professor precisa ter por objetivo tornar-se um profissional reflexivo (GADOTTI, 2000; GIREOUX, 1995; LIBERALI, 2012 ), para que tenha condições de considerar sua prática como fio condutor de um processo que oportunize a concepção da educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013). Cabe, pois, ao professor, na esteira da autora supracitada, refletir cotidianamente acerca de sua ação docente, no sentido de promover uma prática que seja capaz de fazer com que o aluno vivencie o aprendizado como uma experiência de revolução, o que contribuirá para que este aluno se apodere da escola, tomando-a como um lugar, inclusive, de êxtase e de prazer.

Considerando o exposto, há que se compreender que o professor precisa considerar a reflexão crítica (LIBERALI, 2012) como algo indissociável de sua prática diária, pois torna-se imprescindível, para o sucesso do processo, que o professor seja sensível às necessidades do educando e aberto às possibilidades de adequação de seu trabalho à realidade em que atua, possibilitando, então, a criação, no âmbito escolar, de uma verdadeira “[...] comunidade aberta de aprendizado.” (HOOKS, 2013, p. 18).

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada e defendida (VIEIRA, 2020), perante banca examinadora, como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Objetiva-se, nesse recorte, especificamente, discutir como o exercício sistemático de reflexão do docente acerca de sua prática, combinado com um olhar para “[...] a aula como um acontecimento [...]” (GERALDI, 2013), o que se relaciona à sensibilidade docente para a realidade em que o seu trabalho se

desenvolve, podem ser caminhos para a condução de práticas de ensino mais contextualizadas e mais condizentes com os objetivos do trabalho com língua materna na escola.

Tal discussão será ilustrada ao longo deste trabalho a partir de um projeto de intervenção pedagógica que teve por objeto a valorização da cultura cigana. O projeto, ora citado, representa parte do trabalho de conclusão do mestrado e foi desenvolvido em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de MG, tendo, como produto final da pesquisa, um caderno pedagógico.

A proposta interventiva em questão surgiu de uma situação real vivenciada em uma turma do nono ano de escolaridade e protagonizada por uma aluna pertencente a um grupo de ciganos acampados nos arredores da cidade. O professor, em processo reflexivo de formação, atento aos acontecimentos da sala e sensível à situação, procurou desenvolver um diálogo com a turma de modo que conseguisse se aproximar ao máximo da aluna. Essa, passado o momento inicial de nervosismo, narrou uma situação de desentendimento entre duas comunidades ciganas vizinhas. Ao longo da conversa, a curiosidade foi se apossando de todos os alunos, e a situação vivida pela aluna, bem como seu modo de vida, foram assuntos para uma espécie de *entrevista* que mudou os rumos da aula programada pelo professor. Diante disso, e interessado em “[...] criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor.” (TORRES; IRALA, 2007, p. 65), o educador entendeu por bem propor à turma um estudo maior acerca da cultura daquele povo.

Ao desafiar a turma, o professor desejava colocar em prática situações nas quais o aluno se tornasse protagonista e a aprendizagem se desse de maneira colaborativa. Dessa forma, alunos e professor optaram por estudar, sob mediação docente, a cultura do povo cigano por meio de variados gêneros textuais orais e escritos e sempre com atividades realizadas em grupos, cujos critérios de formação foram coletivamente decididos. Optou-se

por concluir o projeto com a produção de panfletos informativos sobre a cultura cigana e com a organização de uma panfletagem na comunidade escolar.

Além desta introdução, este artigo está dividido em três seções. Na seção a seguir, intitulada *Reflexão e sensibilidade no contexto da profissão docente*, será discutida a complexidade do trabalho docente, bem como a importância da reflexão na prática diária do docente acerca de suas ações e de sua sensibilidade para adequar o seu trabalho à realidade. Na seção subsequente, intitulada *O trabalho do professor de português orientado pela reflexão e pela sensibilidade*, tratar-se-á dos objetivos gerais do trabalho do professor de português, da importância de se trabalhar com a linguagem de forma contextualizada, do protagonismo discente e do estímulo à criticidade. Ainda nessa seção, será discutido o processo de reflexão da própria prática docente realizado no âmbito da pesquisa que deu origem a este artigo. A seção posterior apresenta em linhas gerais o projeto de intervenção desenvolvido, em um diálogo com as discussões aqui propostas. Por fim, a quarta e última seção é dedicada às considerações finais.

## REFLEXÃO E SENSIBILIDADE NO CONTEXTO DA PROFISSÃO DOCENTE

Conforme o exposto anteriormente, a sala de aula, embora seja um ambiente rico em saberes (HOOKS, 2013), traz consigo uma gama de conflitos que contribuem para elevar substancialmente o grau de complexidade do trabalho docente. Tal complexidade inicia-se no momento em que o professor se depara com uma sala de aula real e precisa relacionar com a prática os saberes constituídos ao longo de sua formação inicial. Isso se junta a todas as situações vindouras que dão continuidade ao processo de desgaste tanto físico quanto emocional desse profissional. Lidar com o dia a dia da escola e toda a sua multiculturalidade, tendo de tomar decisões a todo o momento, deparando-se a cada instante com alunos que concordam com ou questionam suas decisões, a sensação da necessidade de mudança de



rumos e a dificuldade de encarar de fato essa mudança contribuem para tornar a vida e o trabalho docente bem mais complexos.

Um dos caminhos para lidar com tal complexidade é o reconhecimento de que o trabalho docente, árduo por natureza, há que ser assumido com um necessário engajamento político-social, com vistas a uma possível transformação da realidade socioeconômica na qual está inserido. Desse modo, entende-se que cada professor imprimirá à sua prática educativa marcas próprias de sua forma de ser, estar e agir no mundo; evidentemente, submetendo-se aos valores da ética e do respeito à diversidade cultural trazida por seus alunos e partindo do princípio da necessidade de uma educação de fato inclusiva. Nesse sentido, a ideia é que o professor esteja disposto, a cada momento, a empreender uma reinvenção constante de suas práticas e de si mesmo (HOOKS, 2013), construindo melhores condições para que ocorra em sua sala de aula processos colaborativos de aprendizagem significativa.

Considerando a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013) e como um fenômeno social resultante de um processo necessariamente cooperativo e de interação social, há que se analisar a escola sob a perspectiva da vivência cultural e individual, necessitando, pois, entender que, nesse espaço de relações conflitantes, é importante que o professor assuma o papel de sujeito de transformação e em transformação (FULLAN, 2009). Nesse mesmo sentido, Hooks (2013, p. 22) orienta que para “[...] lecionar em comunidades diversas precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos.”.

Contudo, para que se tenha condições de assumir tal papel, coloca-se a necessidade de processos permanentes de formação profissional e pessoal, o que, para Liberali, (2012), passa essencialmente pelo processo reflexivo, considerado como imprescindível na aprendizagem e na formação docente. Para a autora, o ato de refletir sugere a capacidade de



se desenvolver criticamente numa crescente consciência de si e do mundo. Em comunhão com esse pensamento, Hypólito (1999) afirma que:

Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de progresso e de aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e sobre suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se, repete erros e não se mostra profissional.(HYPÓLITO, 1999, p.1)

Nessa mesma linha de raciocínio, Alarcão (2005) pondera que, somente por meio de um processo contínuo de reflexão, os educadores tornam-se agentes ativos de seu próprio desenvolvimento. Do mesmo modo, Giroux (1995) assevera que a reflexão e a ação críticas adquirem fundamental importância para a efetivação de uma prática docente condizente com as necessidades apresentadas por uma educação que se quer libertadora.

Pensando na educação como meio de resistir às variadas formas de opressão e na sala de aula como uma comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013), o professor reflexivo prima por práticas pedagógicas que visem à estimulação do pensamento também por parte de seus alunos, de forma a contribuir para a construção coletiva e individual do conhecimento, atuando sempre como mediador no processo de constituição de saberes.

Entende-se, pois, que o professor precisa estar aberto, sensível e disposto a adequar o seu trabalho à realidade na qual atua, permitindo-se as mudanças exigidas pela conjuntura posta em evidência em cada situação encontrada. O senso de humanidade e justiça há de estar presente em toda tomada de decisões que lhe forem impostas pelas circunstâncias vivenciadas. Liberali (2012) argumenta que isso passa necessariamente pelo desenvolvimento de seu poder emancipatório, que lhe permitirá se desvencilhar de uma perspectiva meramente tradicionalista, assumindo, então, o trabalho docente sob uma perspectiva crítico-reflexiva com



ênfase na análise de sua realidade e na observação das possibilidades de mudança (FULLAN, 2009), que embasarão a construção de uma identidade profissional transformadora.

Ainda nesse sentido, o professor que se dispõe a adaptar-se à realidade em que atua para bem desenvolver seu trabalho, mostra-se como um profissional sensível, que traz como eixo central do seu trabalho a condução de sua prática em direção à educação concebida como meio eficaz para a promoção da interação social, da formação humana integral, do desenvolvimento social e da conquista das liberdades individuais. Esse conjunto de ações reflexivas, tomadas como postura profissional, por certo, auxilia o educador a despertar no aluno “[...] a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo.” (ANTUNES, 2003, p. 471) e, em consequência disso, contribui para o desenvolvimento de atitudes necessárias para uma sociedade que se deseja mais justa e mais humana.

#### O TRABALHO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS ORIENTADO PELA REFLEXÃO E PELA SENSIBILIDADE

Ao profissional professor de Língua Portuguesa, entre outras funções, cabe desenvolver um trabalho que assuma a língua como um instrumento de interação e enfatize a função social dela, contribuindo para que o aluno se identifique com a língua materna, incluindo o respeito às suas diversas variedades, e seja capaz de perceber que a ampliação de seus conhecimentos acerca dos recursos que a língua oferece traz melhores condições para expressar suas ideias em diferentes situações, possibilitando-lhe, ainda, o desenvolvimento de sua criticidade e autonomia dentro e fora do ambiente escolar.

Os documentos parametrizadores do ensino de língua materna no Brasil, em suma, ponderam que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa, de modo geral, é promover a formação de alunos críticos que possam participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos e que tenham condições de identificar e interagir com diversos tipos de textos que circulam socialmente. Tais documentos esclarecem, ainda, que não é suficiente apenas ler e escrever; é de

suma importância que se consiga construir conhecimentos linguísticos que possibilitem participar ativa e criticamente da vida na família, no bairro, na comunidade local e no país.

Nesse sentido, a Base Comum Curricular Nacional preconiza que,

Ao componente *Língua Portuguesa* cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 63-64, *grifo do autor*)

Ainda nessa linha de raciocínio, há de se considerar que o trabalho do professor de Português precisa se conectar com as necessidades do educando, buscando sempre “[...] estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.” (BRASIL, 2018, p. 63), uma vez que o estudante é parte importante na formação da sociedade e transita por diversas áreas e por variados grupos sociais.

Saliente-se, aqui, que o professor engajado na perspectiva de ensino de língua materna em discussão, tem assumido, de forma natural, uma concepção sociointeracionista da linguagem, compreendendo a língua como um lugar de ação e interação social, e que, de forma direta ou indireta, o trabalho do professor de Português reflete a concepção de linguagem por ele assumida enquanto agente da docência (KOCH; TRAVAGLIA, 2002; TRAVAGLIA, 1998).

Nesse sentido, e tendo em vista os documentos que servem de parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa, salienta-se que a concepção de linguagem que fundamenta as orientações oficiais reconhece que a linguagem “[...] constrói e ‘desconstrói’ significados sociais [...]” (BRASIL, 1998, p. 138), compreendendo que “[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 4).

A concepção de linguagem ora mencionada, comunga, portanto, com o trabalho do professor reflexivo, que se preocupa em auxiliar o aluno no desenvolvimento da capacidade de fazer uma reflexão crítica, acerca de sua realidade, valendo-se dos recursos próprios da linguagem. Assevera-se, também, que, ao se nortear por uma visão interacionista, esse profissional apresenta maior facilidade no processo de reflexão sobre sua própria prática, assim como na definição referente ao “que” e ao “como” trabalhar com seus alunos.

Nesse contexto, entra em cena a orientação de que o ensino da língua deve tomar os gêneros textuais como unidades de ensino, uma vez que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se apresenta através dos gêneros. Com isso, as práticas de reflexão sobre a língua estão pautadas em atividades que proponham a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos orais e escritos.

Compreende-se, aqui, que o gênero “[...] pode ser considerado como um instrumento psicológico no sentido Vygotskiano do termo.” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 24), o que fundamenta a tese de que os gêneros de texto devem estar no centro do processo de ensino de produção e compreensão. Tal pressuposto implica uma leitura da noção bakhtiniana de gêneros do discurso (SCHNEUWLY, 1994) e reflexões sobre a noção de gêneros como “instrumentos psicológicos” que possibilitam a realização do ato comunicativo.

Desse modo, seguindo também Koch e Travaglia (2002) e Travaglia (1998), é possível compreender o papel do gênero textual como agente central na aula de português, uma vez que “[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (KOCH e TRVAGLIA, p. 17). Nesse sentido, esse importante instrumento de ensino passa a ser considerado um lugar de interação, pois é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações, tendo em vista que:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Nessa perspectiva, salienta-se que, nos termos de Geraldi (2013), os usuários empregam a linguagem para agir e atuar sobre o outro e sobre o mundo, o que lhe permite realizar, pois, uma atividade permanente com a linguagem dos diversos gêneros discursivos orais e escritos. Aceitando a língua como um lugar de interação e construção social e compreendendo que “[...] o objetivo da [disciplina] Língua Portuguesa é ensinar os usos da língua em diversas situações comunicativas.” (KLEIMAN; SEPÚLVEDA, 2014, p. 36), o professor que desenvolve seu trabalho a partir da reflexão vale-se dela para promover uma construção conjunta do conhecimento, posto que a “[...] linguagem [...] só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente.” (ANTUNES, 2003, p. 19).

É inquestionável que a escola exerce papel fundamental na construção de conhecimentos relevantes para a vida em sociedade, que traz consigo parte da responsabilidade pela formação integral do aluno e que, portanto, deve se mostrar um instrumento real de construção de significado, incentivando a participação ativa do aluno como protagonista na troca e na construção colaborativa de conhecimentos.

Nesse aspecto, os documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018) asseveram que à instituição escolar não cabe apenas a formação de cidadãos conscientes, mas a criação de instrumentos metodológicos que favoreçam a promoção de uma educação pública de qualidade. Isso implica na formação de pessoas com capacidade de interferir ativa e criticamente no seio da sociedade.

Costa (2004, s.p.) entende que o protagonismo juvenil é “[...] a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais [...]”. Ao se ancorar nesse preceito, torna-se possível compreender

que o aluno tem de ser considerado o ponto de partida e de chegada dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando que esse ator social contribui com o movimento de transformação de uma sociedade com maior engajamento social. Há, pois, que se compreender que um trabalho nesses moldes contribui com a formação de um sujeito atuante que será visto como “[...] fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 47).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de se reconhecer cada discente “[...] como indivíduo ativo no âmbito escolar e compreender suas questões que necessitam ser enfocadas para termos uma visão mais ampla do que seja a prática educativa em tempos contemporâneos.” (SANTOS, 2014, p. 83 apud FREITAS, 2018, p. 36).

Nesse ponto, as ideias aqui apresentadas encontram-se com aquelas trazidas na seção anterior. Para que o protagonismo discente se torne exequível, o profissional professor precisa olhar com sensibilidade o corpo discente e reconhecer em cada estudante um sujeito com capacidade de construir seus conhecimentos de forma autônoma e/ou colaborativa, necessitando, certamente, de uma mediação docente adequada.

Conforme já assinalado, toda essa discussão surge no âmbito de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado (VIEIRA, 2020), cujo objetivo foi criar condições para promover a desconstrução de inquietações que afligiam o professor pesquisador em sua trajetória profissional. Ao longo do referido trabalho, buscou-se contribuir para a formação continuada do professor mestrando, auxiliando-o na descoberta de suas principais inquietações por meio de um processo de análise de sua própria prática docente, além de se ancorar em um vasto arcabouço teórico.

Verificou-se, ao longo do processo, que as questões que geravam insegurança no exercício da docência sinalizavam também o desejo por um aperfeiçoamento profissional e a

convicção de que, embora haja mazelas no sistema público de educação, compete a “(...) cada um responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (ZEICHNER, 1996, p. 17).

A problemática em questão foi propulsora de um processo de reflexão crítica sobre o que se podia fazer para que as ações pedagógicas se tornassem mais significativas para os alunos. Compreendendo que “[...] refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências.” (LIBERALI, 2012, p. 25), percebeu-se a necessidade de promover reflexões de cunho teórico e pedagógico, de modo a contribuir para que alunos e professor desenvolvessem maior autonomia.

Optou-se, então, por se amparar na proposta de reflexão sistemática acerca do fazer docente apresentada por Liberali (2012), cujas etapas são: *descrever, informar, confrontar e reconstruir* (VIEIRA, 2020, cap. I, parte III). Após a filmagem das aulas, deu-se início ao processo de análise da prática pedagógica do professor, seguindo criteriosamente os movimentos da reflexão crítica expostos pela autora na obra supracitada. Pretendeu-se, em linhas gerais e pautando-se em um processo teoricamente embasado, promover a identificação de pontos passíveis de mudança (FULLAN, 2009) para, na sequência, elaborar e desenvolver uma proposta de natureza interventiva.

Saliente-se aqui que, ao longo do processo analítico, se verificou, sempre com embasamento teórico pertinente, que as principais inquietações vivenciadas pelo professor surgiam a partir da ausência (ou fragilidade) de alguns princípios educacionais que se procurou, então, incorporar efetivamente à prática docente em questão, quais sejam: protagonismo discente, aprendizagem colaborativa, professor como mediador e texto como parte central na aula de português.

Então, como resultado desse processo contínuo de reflexão, uma proposta interventiva foi elaborada, tendo como ponto de partida uma situação real vivenciada no

ambiente de sala de aula, envolvendo uma estudante pertencente a um grupo de ciganos. Como exposto brevemente na introdução deste texto, a aluna em questão, em um dado momento, narrou detalhadamente uma briga entre famílias de integrantes de acampamentos ciganos distintos. O relato da discente, que poderia ter se perdido entre tantos acontecimentos diários em uma sala de aula, ao acontecer em um momento em que o professor estava em um processo de estranhamento da sua realidade, aperfeiçoando seus conhecimentos, de modo a conseguir direcionar o seu olhar para ver *com outros olhos* seu espaço de trabalho e passar a enxergá-lo como um rico espaço de pesquisa, acabou tornando-se elemento motivador e definidor do tema da proposta de intervenção.

#### PROTAGONISMO DISCENTE E A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE EM UM MERGULHO NA CULTURA CIGANA

Encarando a realidade analisada via pesquisa e reflexão, e tomando consciência da necessidade de agir para começar a construir a mudança pretendida, elaborou-se e desenvolveu-se um projeto interventivo dividido em cinco etapas, cuja temática foi a cultura cigana. Nesse íterim, foram realizadas atividades reflexivas com vistas a auxiliar na construção de conhecimentos sobre a cultura daquele povo. Isso sempre tendo em vista o interesse em promover uma aprendizagem colaborativa na qual o aluno tivesse a oportunidade de protagonizar o processo, além de possibilitar ao professor a oportunidade de imprimir maior autoria em seu trabalho, de modo que pudesse exercer uma função mediadora utilizando sempre os gêneros textuais como cerne das atividades a serem propostas.

O projeto em questão, que se encontra detalhadamente apresentado no Caderno Pedagógico produzido como trabalho de conclusão de curso (VIEIRA, 2020), foi desenvolvido em escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, em uma turma do nono ano de



escolaridade, tendo sido intitulado “A comunidade cigana sob um novo olhar: estudando a cultura de um povo”.

Conforme explicitado anteriormente, a proposta de intervenção aqui descrita foi dividida em cinco etapas por critérios didáticos. Todavia, tais etapas estão intrinsecamente ligadas entre si, uma vez que se compreendeu, ao longo da pesquisa, as vantagens desse tipo de proposta em comparação ao desenvolvimento de um trabalho fragmentado, quando se opta por uma prática pedagógica pautada pelo processo crítico-reflexivo, na busca de uma educação entendida como prática de liberdade (HOOKS, 2013), em um projeto assumido coletivamente por professores e alunos.

#### PRIMEIRA ETAPA – PREPARANDO OS CAMINHOS

Optou-se por subdividir essa etapa em dois momentos distintos. No primeiro, foi feita uma sondagem acerca do interesse dos alunos pela realização de um projeto sobre a cultura cigana, tendo em vista o episódio mencionado no corpo deste artigo.

Organizou-se, então, uma roda de conversa, a fim de propiciar uma maior proximidade com os alunos, e foi iniciado um diálogo motivado pelo ocorrido com a colega de classe (a aluna cigana), bem como a curiosidade que todos demonstraram em relação à vida daquele povo. Ao longo das discussões, foi proposto aos alunos o desenvolvimento de um projeto que versasse sobre a cultura cigana. Sob mediação docente, discutiu-se a proposta e a melhor maneira de desenvolvê-la, levando-se sempre em consideração a realidade tanto discente quanto da própria instituição de ensino. Chegou-se, então, ao consenso de que, devido à curiosidade gerada pelo tema, se produziria um material para divulgar o modo de vida do povo de origem cigana.

No segundo momento, o professor propôs uma pesquisa para verificar quais eram os meios de divulgação mais frequentes e apropriados para o projeto em desenvolvimento. Para





realização dessa atividade, a turma foi organizada em duplas ou trios. Em suma, utilizou-se nessa atividade os meios disponíveis, celulares (internet do professor e dos alunos), e como resultado se decidiu coletivamente que a melhor opção seria a produção de panfletos informativos sobre a cultura do povo cigano.

#### SEGUNDA ETAPA – ESTUDANDO O TEMA

Essa etapa, também dividida em dois momentos, esteve centrada na construção e/ou aprofundamento dos conhecimentos acerca da temática do projeto. Com o intuito de levar o gênero textual – panfleto informativo – para o centro da aula e promover a aprendizagem por meio de atitudes de colaboração, possibilitando e incentivando maior protagonismo do alunado, o professor propôs iniciar os estudos por meio de dois vídeos, o que, até então, não era comum em suas aulas.

Dois documentários foram assistidos pela turma: “Cigano, povo invisível”<sup>3</sup> e “O outro lado, cigano”<sup>4</sup>. Após o vídeo, o professor procurou provocar a participação da maior quantidade possível de alunos. Contudo, alguns alunos não se sentiram à vontade. Então, o professor utilizou, como estratégia, a realização de atividade escrita, propondo questões nas quais eles teriam a possibilidade de se expressarem, uma vez que tencionava diminuir a passividade de alguns alunos. O momento posterior foi utilizado para a formação dos grupos de trabalho. Dessa forma o professor, após a essa formação, que se deu por meio de uma estratégia que privilegiou a socialização entre todos os alunos, evitando a formação de grupos já estabelecidos na turma, apresentou uma atividade que visava deixar para os grupos a responsabilidade de escolher o subtema pelo qual cada grupo se responsabilizaria ao longo do projeto.

#### TERCEIRA ETAPA – BUSCANDO INFORMAÇÕES NUMA NOTÍCIA DE JORNAL

---

3 Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=IE7UdY2k2Tk>

4 Disponível no link [https://www.youtube.com/watch?v=Oei\\_ycEOzSA](https://www.youtube.com/watch?v=Oei_ycEOzSA)

Nesta etapa, o professor optou por mediar uma atividade em grupo para aprofundar os conhecimentos acerca do assunto abordado por meio de um texto escrito. Foram utilizadas as estratégias de leitura silenciosa individual e leitura compartilhada em voz alta, além de o professor concluir o momento de leitura fazendo, ele mesmo, uma leitura que, de modo geral, acabava por ser solicitada pela classe. Trabalhou-se o texto primeiramente de forma oral, para que os alunos pudessem expressar suas impressões acerca da visão de cultura cigana manifestada no texto em análise. Logo após, foi solicitado que a turma realizasse uma atividade escrita a fim de registrar o que foi trabalhado e, ao mesmo tempo, possibilitar maior discussão entre os próprios alunos e uma possibilidade de todos se manifestarem, uma vez que alguns discentes se expressam mais espontaneamente em grupos menores. O texto analisado foi uma reportagem *Ciganos pedem respeito e inclusão em políticas públicas*, publicada no site Agência Brasil, em 30 de maio de 2018. E toda a abordagem foi planejada com o intento de colocar o texto sempre no centro da aula de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018).

#### QUARTA ETAPA – ESTUDANDO E PRODUZINDO O GÊNERO PANFLETO

Esta etapa do projeto foi subdividida em três momentos distintos, porém interligados entre si. Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa para verificar os conhecimentos iniciais dos alunos envolvidos no projeto acerca do gênero panfleto, momento no qual cada grupo apresentou variados panfletos levados por eles em face de solicitação docente em aulas anteriores. No momento posterior, o professor mediu uma atividade em grupo, com vistas à formação de uma rede de colaboração (MIRANDA, 2006), buscando propiciar oportunidades de aprendizagem colaborativa (FREITAS, 2018), para aprofundamento dos conhecimentos acerca do gênero em estudo. Ao longo de várias aulas, a turma realizou discussões acerca das especificidades do panfleto, o que abriu ricas oportunidades de pesquisa e trocas produtivas

entre os participantes sobre informações relativas ao gênero textual escolhido para divulgação da cultura cigana naquela comunidade escolar.

No último momento dessa etapa, cada grupo, após estudo, reflexão, discussão e pesquisa, produziu coletivamente o seu panfleto, tendo em vista o subtema por ele escolhido. Algumas aulas foram destinadas a esta tarefa e vários momentos de troca de experiência e de entrosamento entre os grupos foram propiciados pelo docente a fim de colocar em prática uma ação docente condizente com a pesquisa à qual aquele projeto interventivo se vinculava. Cada grupo produziu preliminarmente seu texto, e este foi compartilhado em momento próprio com o professor e os demais colegas a fim de colher opiniões que pudessem enriquecer o produto final. Oportunizou-se, assim, também um significativo e motivado processo de reescrita (FIAD, 2006), fundamental para as práticas de produção escrita.

Além do processo de produção textual, esse momento foi também utilizado para se decidir coletivamente o que fazer com os panfletos já produzidos. Então, após longa e proveitosa discussão, optou-se por fazer uma panfletagem dentro da própria escola, priorizando a entrada programada em cada sala de aula, no turno de aula (vespertino) no qual a turma do nono ano de escolaridade estudava.

#### QUINTA ETAPA – PANFLETAGEM, CONCLUINDO O PROJETO

Na etapa de conclusão do projeto de valorização da cultura do povo cigano, conforme discussão e decisão anterior dos alunos, mediados pelo professor, procedeu-se à distribuição coletiva dos panfletos na comunidade escolar. A opção pela distribuição dentro das salas de aula viabilizou a oportunidade de os alunos divulgarem, além da cultura cigana, o trabalho que eles tiveram ao longo do projeto, algo que talvez passasse despercebido, se a panfletagem fosse realizada apenas em outras localidades da comunidade escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como prática promotora das liberdades individuais e sociais é um desafio constante para o qual não se encontram receitas miraculosas. O profissional professor que resolve trilhar por esse caminho vai descobrindo, ao longo do processo, que não há garantias prévias diante do universo de possibilidades para mudar práticas e inovar nas ações pedagógicas. Esse artigo demonstra, primeiramente, que a exploração desse universo de mudança de atitudes (FULLAN, 2009; HOOKS, 2013) só é possível quando fruto de um desejo pessoal do educador (ZEICHNER, 1996). Procurou-se demonstrar, ainda, no corpo deste artigo, que o caminho mais próximo e promissor no sentido de possibilitar a construção de uma prática pedagógica condizente com a contemporaneidade passa, necessariamente, pelo terreno da reflexão. Tentou-se destacar a importância da formação do professor reflexivo (LIBERALI, 2012) para que este profissional consiga desempenhar com maior confiança o seu papel de promover a construção do conhecimento em todas as suas faces e, mais especificamente, no que concerne ao trabalho com as mais variadas manifestações da língua.

A proposta aqui descrita procura ilustrar o processo pessoal de um docente que assume um compromisso com a mudança de atitudes pretendida, de modo a promover o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa, acompanhada de um processo contínuo de reflexão. Isso embora o projeto aqui descrito não possa ser, de modo geral, caracterizado como inovador. A grande questão que se coloca é que, na prática daquele docente em questão, para aquele grupo de alunos, houve sim inovação. Foram feitas novas escolhas e definidos novos objetivos para aquela realidade específica, destacando-se, nesse contexto, o próprio movimento de se propor um projeto sobre um grupo que, apesar de ser, já há alguns anos, parte daquela comunidade escolar, seguia invisibilizado. O intuito das

atividades propostas foi, além de fortalecer a autoria docente, proporcionar ao alunado situações nas quais fosse possível aprender com o outro e protagonizar sua própria aprendizagem. Procurou-se, nessa perspectiva, assumir a aula como um evento centrado na aprendizagem (NÓVOA, 2008), com alunos e professor se reconhecendo como atores ativos ao longo do processo.

Finalmente, conclui-se que toda a pesquisa realizada, o projeto interventivo desenvolvido e o processo reflexivo que caracterizou tal percurso formativo – e que se prolonga, inclusive com a escrita deste artigo – cumpriram seu papel de proporcionar ao professor pesquisador a oportunidade de trabalhar na desconstrução de algumas de suas principais inquietações e de se reconhecer como um profissional em constante formação, em processos individuais e coletivos (estes, com seus muitos alunos e com os colegas de profissão e de pesquisa). Juntou-se a isso um trabalho reflexivo de valorização da cultura do povo de origem cigana, uma minoria que sobrevive às margens da sociedade. Destaca-se, então, a contribuição, dentro das limitações do alcance do trabalho realizado, para diminuir a invisibilidade social dos cidadãos brasileiros ciganos, sensibilizando os integrantes de uma comunidade escolar para a situação marginalizada de um grupo que, ao mesmo tempo, encontrava-se tão dentro e tão fora da realidade daquele grupo social.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Ciganos pedem respeito e inclusão em políticas públicas. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/ciganos-pedem-respeito-e-inclusao-em-politicas-publicas>. Acesso em 30 dez. 2021.

ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental língua portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CORREIA, José Alberto. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA, 1989.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação intermulticultural*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativa, 1995.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-108.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FREITAS, Emiliana Torteloti. *Educação linguística e cidadã: um desafio de aprendizagem para a sala de aula de Língua Portuguesa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.



GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, Antonio Carlos da Costa, *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2004. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. *Integração ensino, aprendizagem e extensão*, São Paulo, ano 5, n. 18, p. 204-205, 1999.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B.; SEPÚLVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência textual*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Dossiê REDEMOMO: história e memória da educação na Bahia. *Revista Metáfora Educacional*, Feira de Santana, n. 12, p. 1-35, 2012.

MIRANDA, Neusa Salim. *Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: SINDICATO DO PROFESSORES DE SÃO PAULO, São Paulo, 2008. Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008. Disponível em: [http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=639](http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639). Acesso em: 20 set. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard. *Les interactions lecture écriture*. Peter Lang: Berna, 1994.



SOUZA, Lucilene Maria de. *As práticas de linguagem em sala de aula e o desafio de conviver para aprender*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.) *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR, 2007. p. 61-94. (Coleção Agrinho). Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/>. Acesso em: set. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Abel Gomes. *Análise reflexiva do ensino de língua portuguesa: um caminho para novas práticas pedagógicas*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1996. (Educa: Professores; 3).

---

Envio: março de 2021  
Aceite: março de 2021