

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PROJETO DE LETRAMENTO “MÚSICA NA PONTA DA LÍNGUA”

Ariane Alhadadas Cordeiro¹
Bruna dos Anjos da Costa Crespo
Fernanda Cristina Ferreira
Letícia Macedo Kaeser
Michele Cristina Ramos Gomes

Resumo: Este relato² traz uma experiência desenvolvida no âmbito do PIBID Letras – Português da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Trata-se da execução de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2001) que envolveu a elaboração de um hipergênero revista (BONINI, 2011), intitulada “Música na ponta da língua”, em que os alunos interagiram com gêneros como resenhas, entrevistas, verbetes e textos de opinião, ao longo da elaboração do periódico. Todo o projeto tratou da temática “música”, escolhida pelos próprios alunos. Ao final, o material foi impresso e distribuído, momento em que houve um evento de lançamento envolvendo toda a comunidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Projeto de letramento; Gêneros textuais.

Abstract: This report focuses on the experience developed in PIBID – Portuguese language – at the Federal University of Juiz de Fora (MG). It refers to a literacy project (KLEIMAN, 2001) which involved the elaboration of a hyper-genre magazine (BONINI, 2011), named “Música na porta da língua”. The students interacted with reviews, interviews, dictionary entries and opinion texts dur-

1. Bolsistas do PIBID, alunas do curso de Letras – Português.

2. Este trabalho foi realizado no PIBID – Letras Português, UFJF, finalizado no ano de 2013. Coordenadora: Tânia Guedes Magalhães; Supervisora: Gisele Oliveira Barbosa (Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek)

ing the work. The project dealt with the subject music, chosen by the students themselves. In the end, the material was printed and handed out, when there was a launching of the magazine involving the whole community.

Keywords: Portuguese language teaching; Literacy project; Textual genres.

Introdução

Sabemos da importância de uma formação de qualidade nos cursos de licenciatura. No que tange à licenciatura em Português, é essencial que os futuros profissionais estejam preparados para prover aos discentes ferramentas que lhes permitam agir através da língua nos diversos espaços sociais. Nesse contexto, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – demonstra-se um programa eficaz na formação de futuros docentes, uma vez que permite que esses tenham acesso à escola antes de graduarem-se, de modo a praticarem a docência e vivenciarem as diversas etapas do planejamento necessário para o ensino.

É importante, assim, que o discente do curso de Letras demonstre conhecimento das diversas mudanças pelas quais o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) passou ao longo dos anos. A escola deixou de ser frequentada apenas pelas classes mais abastadas para incluir alunos de todas as classes sociais. Desse modo, os professores perceberam que o ensino que era praticado até então não atendia aos “novos alunos” frequentadores da escola.

Dessa forma, um ensino estrutural da língua regido por regras gramaticais e uma visão de língua como “norma” de bom uso não fazia mais sentido, já que a maioria dos alunos não era falante da língua culta. Então, deu-se o início de uma transformação no ensino de LP que está se consolidando ainda nos dias atuais, de modo que novas práticas têm emergido dos diversos contextos educacionais e acadêmicos.

Nesse sentido, aulas construídas em torno de projetos de letramento (KLEIMAN, 2001) demonstram-se eficazes para que o aluno desenvolva

capacidades de linguagem que permitam atuar nas suas diversas situações sociais. Assim, o futuro professor de LP deve conhecer as teorias atuais de ensino, bem como suas repercussões para a sala de aula. Nesse contexto, o ensino da língua através de sequências didáticas que abarquem os diversos gêneros textuais presentes na sociedade tem apresentado resultados satisfatórios quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas, à melhoria da produção oral e escrita e quanto ao reconhecimento por parte deles das funções sociais da língua.

O PIBID possibilitou às alunas participantes deste projeto momentos de experiência no ensino de LP, no planejamento das aulas, na construção dos materiais didáticos e na análise dos resultados. Desenvolvemos um projeto de letramento que culminou na produção de um hipergênero revista temática (BONINI, 2011), cujo tema “música”, escolhido pelos discentes de ensino básico, fez com que eles produzissem gêneros textuais que, posteriormente, foram publicados na revista “Música na ponta da língua”. Realizamos, ao final do projeto, o lançamento da revista junto aos alunos, evento que envolveu toda a comunidade.

Percebemos resultados muito satisfatórios durante o período de participação no projeto PIBID Letras – Português, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desse modo, este relato tem por objetivo apresentar o projeto, refletindo sobre a importância da prática de ensino ainda durante a graduação nos cursos de licenciatura. Assim, na seção 2, discorreremos sobre o ensino de LP e os gêneros textuais; na seção 3, enfocaremos os projetos de letramento; na seção 4, analisaremos os resultados e, posteriormente, apresentaremos as conclusões.

Ensino de Língua Portuguesa e os Gêneros Textuais

Ao abordar os aspectos basilares sobre o ensino de Língua Portuguesa, é indiscutível a relevância das contribuições da Linguística, desenvolvidas

nas últimas décadas, para a compreensão do que seja linguagem nas práticas de ensino.

A partir dos anos 80, uma série de indagações sobre o ensino normativo de língua – que priorizava um estudo improdutivo da metalinguagem e uma abordagem do texto como pretexto para o trabalho exclusivo com tópicos gramaticais isolados de um contexto – surgiram e movimentaram o cenário da Linguística Aplicada e da Educação. Tais discussões revelaram a problemática referente ao ensino de LP, deixando latente o fato de que, após anos de escolarização, os discentes não estavam minimamente aptos a usar a língua com desenvoltura nas mais amplas esferas sociais em que essa é requerida. A discussão sobre o ensino de língua materna, com base nos discursos que circulam socialmente (GERALDI, 1984; KATO, 1985; SOARES, 1986; KLEIMAN, 1989; 1992; MARCUSCHI, 1997; 2001, 2003, 2008; TRAVAGLIA, 2000; DIONÍSIO et al, 2003; MENDONÇA, 2006; ROJO, 2009, dentre muitos outros), tem mobilizado os educadores e linguistas, e sobretudo, nas escolas, isso se deu também com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998).

O documento, de âmbito nacional, mostra que, dentre os objetivos gerais estabelecidos para o ensino de LP, engloba-se “compreender os textos orais e escritos com os quais [os alunos] se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL/MEC, 1998, p. 33), num momento em que se adensa o discurso de ineficiência do ensino da gramática normativa, centrada na memorização de regras e isolada do uso, desprovida de reflexão sobre fatos reais de linguagem. O documento propõe dois eixos para os conteúdos de LP, que são o uso da modalidade oral e escrita da língua e reflexão sobre a linguagem (BRASIL/MEC, 1998). Nesse viés, a didática pautada nos gêneros fica ainda mais em evidência, justamente por trazer para o espaço escolar um contato com as situações discursivas autênticas materializadas nos textos. Referente à abordagem

tradicionalista da gramática, até então considerada de maior importância na escola, Geraldi (1984) e Mendonça (2006), dentre outros, defendem uma perspectiva de reflexão e análise linguística, privilegiando as atividades de análise dos recursos expressivos em função de um contexto, objetivando a construção de conceitos, com base numa metalinguagem capaz de tratar dos fenômenos da linguagem em diversos níveis (sejam estes fonético/fonológico, morfossintático, semântico ou discursivo).

Dessa forma, os gêneros textuais são os instrumentos fulcrais para o ensino de língua materna nas escolas, uma vez que seu uso pode desenvolver a competência discursiva dos alunos – para que saibam circular pelas diversas situações comunicativas – produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores e objetivos.

Concretizando as questões conceituais, Marcuschi (2003, p. 23) contribuiu com uma definição didatizada dos gêneros, diferenciando-os dos tipos textuais. Assim, esses são “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”. Diferentemente, os tipos textuais são “constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos” (2003, p. 23). Com isso, defendemos, também, a relevância dos gêneros textuais na sala de aula, sendo esses objetos centrais do professor de LP, que ensinará “a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (p. 35).

Nessa direção, uma das teorias de grande repercussão no Brasil é a dos pesquisadores europeus Schneuwly e Dolz (2004) que, na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), preconizam que, no desenvolvimento da linguagem dos discentes, devem estar envolvidos três elementos básicos: as práticas de linguagem de certa comunidade,

as capacidades³ de linguagem dos alunos e as estratégias de ensino. Para Dolz e Schneuwly, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2004, p. 74). Tal discurso se firma no pressuposto de que as práticas de linguagem mostram o funcionamento real da língua, envolvendo dimensões sociais, psicológicas e linguísticas. Assim, o ensino de língua com base em gêneros põe em evidência a perspectiva sociodiscursiva – e não somente a estrutural – da língua, propiciando ao aluno o conhecimento do agir linguageiro.

Assim, o trabalho do professor, embasado numa concepção da linguagem como interação entre sujeitos (TRAVAGLIA, 2000), deve promover estratégias que ampliem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio de leitura, escrita, fala e escuta. Para tanto, é necessário que o ensino seja pautado em práticas reais de uso da língua, que propiciem reflexão e uso, o que compreende, por sua vez, a adoção de uma concepção de linguagem na perspectiva da interação social.

Nessa perspectiva, o texto é um instrumental didático de grande importância para concretizar objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita a capacitação dos alunos para o uso da língua, através dos gêneros textuais que circulam na vida cotidiana, e para a reflexão linguística, embasando o trabalho de produção e compreensão de textos orais e escritos, o que possibilita uma inserção do ser humano nas atividades comunicativas.

O ensino de Língua Portuguesa, centrando-se no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, pode ser proposto pela via dos proje-

3. As capacidades de linguagem são, nesta teoria, as seguintes: capacidade de ação (que diz respeito às questões da representação do contexto de ação da linguagem, de forma que o sujeito adapte sua produção a um contexto), a capacidade discursiva (relativa às questões da infraestrutura geral do texto: plano geral, tipos de discursos e sequências textuais) e a capacidade linguístico-discursiva (referente a questões de conexão, coesão verbal e nominal, e gerenciamento de vozes e modalizações).

tos de letramento. Tais projetos podem envolver as sequências didáticas (SD), buscando uma sistematização que “unifica os estudos do discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 555), já que as sequências envolvem práticas de leitura, escrita e oralidade. Desse modo, em consonância com um trabalho de reflexão linguística, os projetos, que serão abordados na seção abaixo, possibilitam criar situações para uso real da linguagem.

Os projetos de letramento e a revista “Música na ponta da língua”

A partir das considerações discutidas acima, elaboramos um projeto de letramento envolvendo os “atores” do PIBID: a coordenadora, professora da Faculdade de Educação da UFJF, a professora de Língua Portuguesa da rede de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG) e cinco bolsistas, alunas de graduação do curso de Letras da UFJF. Os integrantes participaram de reuniões semanais de planejamento pedagógico, acompanhamento das aulas de LP e participação nas intervenções em turmas de 6º e 7º ano dessa escola da rede estadual de Minas Gerais.

A experiência teve como pressupostos teóricos os projetos de letramento, com base em Kleiman (2001, 2007), e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com base nos trabalhos de Bronckart (2009) e Schneuwly e Dolz (2004), principalmente. Propusemos desenvolver um projeto de letramento em se que buscasse a inserção do aluno em práticas de uso da língua por meio do trabalho sistemático com gêneros textuais através da aplicação de sequências didáticas. Assim, acreditamos que essa proposta de ensino guiou o processo de aprendizagem dos alunos, ampliando suas capacidades de ler e escrever.

Para Kleiman, um projeto de letramento consiste em

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2001, p. 238).

Nesse sentido, desenvolver um projeto de letramento no processo de aprendizagem implica uma ressignificação do ensino de LP, pois visa a um ensino pautado em práticas sociais concretas, que vai do discurso às unidades menores (do discurso para o texto e deste para as unidades de análise no nível da morfossintaxe), conforme sugerido por Mendonça (2006), em que se busca primeiramente a apropriação da linguagem para a ação social. Assim, o trabalho envolve a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, de modo que o projeto traz uma situação comunicativa concreta para a escola.

Os projetos de letramento se caracterizam por uma circulação social de um “produto” que, no nosso caso, foi proposto desde o início, a confecção e a publicação de uma revista impressa, com as produções dos alunos. A produção do hipergênero⁴ revista envolveu a escrita de outros quatro gêneros textuais, dentre eles o verbete, a resenha, a entrevista e os textos de opinião. Escolhemos a revista após perceber que poucos alunos da escola em que atuamos conheciam esse hipergênero, de modo que, com o projeto, eles ampliariam suas leituras para algo que poucos

4. Tomamos como base o conceito de hipergênero como “os gêneros que são produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado)” (BONINI, p. 13, 2011).

conheciam. Consideramos que a revista é o hipergênero, que envolveu as 4 sequências didáticas, uma para cada dos gêneros acima elencados. Nesse sentido, o projeto de letramento materializa uma situação comunicativa, de modo que a circulação dos gêneros não fique artificial.

Primeiramente, conversamos com os alunos a fim de apresentar o projeto, ressaltando o objetivo da produção de uma revista, composta por diversos textos de autoria deles. Informamos que haveria um lançamento para que pudessem compartilhar o trabalho deles com a comunidade – professores, colegas, familiares. Dessa forma, os alunos começariam as atividades cientes do objetivo comunicativo e da circulação social dos textos que seriam produzidos, de modo que se mantiveram envolvidos durante todo o projeto. O envolvimento deles foi surpreendente.

Como os projetos de letramento devem considerar como ponto de partida o interesse dos alunos, após as observações das primeiras aulas, aproveitamos para fazer uma votação em que eles escolheram o tema que gostariam de explorar em todo o projeto: música. Esse tema foi escolhido, pois percebemos que a classe estava envolvida em atividades de danças, leitura de letras de músicas, além de terem o hábito de escutar músicas nos celulares. Assim, nosso projeto foi intitulado por nós como “Música na ponta da língua”.

No passo seguinte, os alunos foram à biblioteca para folhear revistas da faixa etária deles: Recreio, Ciência Hoje, Superinteressante, entre outras disponíveis, fato que não era hábito na escola deles. Assim, tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre esse hipergênero com a mediação da professora. Nessa ocasião, ela mostrou à turma as características gerais de formato físico e os aspectos discursivos de uma revista, apontando questões como o objetivo comunicativo, a função social, a função do sumário, das seções, dentre outros.

Após esse contato com as revistas, iniciamos a primeira sequência didática com o gênero verbete. Desse modo, explicamos às turmas que

a primeira atividade seria a elaboração de dois glossários – de tipos musicais e instrumentos musicais – e a relação entre eles. Tal gênero surgiu da necessidade de investigar, e definir para os possíveis leitores, tipos e instrumentos musicais existentes na sociedade.

Nesta etapa, os alunos escolheram os tipos e os instrumentos que seriam tema de seus verbetes, por meio de consulta em enciclopédias e, em alguns casos, pesquisa na internet. Essa atividade também foi realizada na biblioteca, em duplas.

Durante a leitura na pesquisa, a professora destacou características do gênero: sua função social, sua circulação e sua forma composicional e estilo. Essas atividades proporcionaram aos estudantes conhecer questões relativas à prática social que envolve o verbete, o objetivo comunicativo e sua constituição linguístico-discursiva.

A produção textual do verbete, bem como de todos os gêneros textuais estudados no projeto, foi conduzida pela professora e pelas bolsistas de forma que os alunos desenvolvessem a escrita como um processo. Nesse sentido, em cada etapa de produção textual, foram trabalhadas as dificuldades dos alunos através de reflexões linguísticas, a fim de ampliarem capacidades de linguagem e aprimorarem seus textos

Assim, eles elaboraram a primeira produção do verbete, as bolsistas corrigiram, e propuseram a reescrita; em seguida, houve uma segunda produção, seguida também de reescrita e, por fim, a produção final. No processo de reescrita, havia módulos de análise dos aspectos linguísticos que eram foco de dificuldades dos alunos. Destacamos as questões ortográficas, de pontuação e de coesão (retomadas nominais típicas do gênero verbete).

Após a produção final do verbete, estudamos sistematicamente o gênero textual resenha. Essa sequência didática foi caracterizada pelas seguintes etapas. Inicialmente, o gênero foi apresentado com a leitura de duas resenhas – uma positiva e outra negativa – sobre filmes da saga

Crepúsculo, que despertou muito interesse entre os adolescentes. Nesta atividade, a professora mediu o reconhecimento das características discursivas e linguísticas do gênero.

Em seguida, ela apresentou uma breve comparação entre resenha, sinopse e resumo, apontando semelhanças e diferenças e destacando aspectos discursivos dos textos. A professora aproveitou o ensejo dessa reflexão para pedir que os alunos elaborassem coletivamente a própria definição de resenha.

O passo seguinte foi a produção coletiva, mediada pela professora e as bolsistas, de um roteiro de escuta ativa, a fim de que os alunos assistissem a um filme, tomando algumas notas que facilitariam a escrita posterior das resenhas. Após essa atividade, os alunos foram levados novamente à biblioteca para assistirem aos filmes, foco de posteriores resenhas. Uma turma assistiu “Escola de rock” e a outra turma, “A última música” com a intenção de depois trocarem as resenhas com os colegas. Para finalizar essa sequência, os alunos foram conduzidos a uma primeira produção textual, seguida de correção, módulos de reflexão, reescrita, segunda produção, também seguida de reescrita e produção final, conforme na primeira sequência.

Outro gênero textual explorado no projeto foi a entrevista. Para introduzir essa sequência didática, levamos para a sala de aula um vídeo com uma entrevista oral com um cantor de funk muito comentado pelos alunos. Em seguida, apresentamos uma entrevista escrita com um cantor popular, que também pertencia ao gosto musical da turma. No decorrer da escuta e da leitura dessas entrevistas, aproveitamos para amadurecer reflexões sobre a relação entre oralidade e escrita, bem como construímos, com os alunos, um conceito para o gênero entrevista. Entretanto, isso não era suficiente para realizar uma entrevista.

No momento seguinte, então, propusemos a experiência de realizar uma entrevista, de forma que as turmas foram divididas em grupos de cinco

alunos para a elaboração prévia das perguntas que seriam direcionadas a uma musicoterapeuta. Contudo, antes disso, os alunos foram munidos de material e leituras a respeito do tema Musicoterapia e a profissão de musicoterapeuta, o que facilitou a elaboração de perguntas menos óbvias e mais interessantes.

Após o planejamento desse roteiro de perguntas, os alunos se organizaram para receber a profissional na escola no dia agendado, dividindo as tarefas e preparando uma breve apresentação oral dos espaços da escola. Nesta etapa de elaboração das perguntas e de apresentação da escola para a musicoterapeuta, foi possível um trabalho constante, conduzido pela professora e pelas bolsistas, sobre variação linguística e adequação da linguagem à situação discursiva que ali se pôs. Sabemos que o desenvolvimento da oralidade dos discentes é tão importante quanto o da escrita, apesar da evidente lacuna no que tange a trabalhos com gêneros orais na escola (MARCUSCHI, 1997). Neste dia, os alunos, então, reunidos num espaço de convivência da escola, realizaram a entrevista com a musicoterapeuta, portando-se de forma primorosa com sua “oralidade letrada”, pois adequaram-se ao contexto de fala de forma bastante satisfatória.

Após o evento, que transcorreu de forma muito respeitosa com a profissional, além de gratificante para os alunos pelas informações curiosas a respeito da até então profissão desconhecida por eles, transcrevemos trechos da entrevista e propusemos uma reflexão entre fala e escrita a partir da gravação em vídeo da entrevista e da transcrição. Ao final, retextualizamos e adequamos a entrevista para fins da publicação final da revista.

Por fim, trabalhamos com o gênero texto de opinião. O tema desta sequência didática foi “Músicas de protesto”, na qual foram lidas e debatidas canções de funk, rock e MPB (especialmente as da época da ditadura) e seus respectivos contextos.

Após essas leituras e atividades de reflexão, os alunos produziram um texto baseado na pergunta “Você acha que a arte, em geral, pode pro-

porcionar mudanças sociais?”. O processo dessa produção foi conduzido conforme os anteriores, com duas produções seguidas de correção atenta e minuciosa, módulos de reflexão sobre a língua, reescrita e produção final.

A realização desse projeto instigou nos alunos a vontade de ler e escrever. Eles sentiram-se autores, produtores de linguagem. Em vários momentos, sentimos o envolvimento dos discentes nas atividades, sobretudo nas atividades de discussão do tema (nas resenhas, em que deveriam concordar ou discordar da opinião dos resenhistas, no texto de opinião, em que puderam expor seus pontos de vista sobre ditadura, sobre funk, sobre opressão e demais temas). Por causa disso, propusemos a leitura para além daquelas que embasaram a produção da revista, dada a empolgação dos alunos com a experiência como um todo. Assim, quatro títulos diferentes de literatura juvenil foram disponibilizados para cada aluno, com o propósito de proporcionar momentos de leitura deleite e ampliar o letramento literário dos alunos, uma vez que muitos declararam nunca ter lido um livro inteiro no início do projeto. Outros trabalhos foram desenvolvidos com essas leituras, que não são nosso foco aqui.

Acreditamos, portanto, que o trabalho com esse projeto de letramento rompeu com o ensino tradicional de língua portuguesa e ampliou, por meio de atividades que foram do discurso às unidades menores, os letramentos dos alunos, de forma que a escrita, no contexto da produção da revista, melhorou em diversos aspectos, diminuindo, assim, suas dificuldades.

Os resultados

Pudemos observar, ao longo de toda a experiência, que culminou com a produção da revista “Música na Ponta da Língua⁵”, a dedicação dos alunos ao desenvolverem as atividades propostas, e a propensão a querer obter bons resultados. Tal envolvimento e participação dos discentes ocorreu, em parte, pelo interesse pelo tema – escolhido por eles – e, principalmente, devido ao fato de a aprendizagem estar centrada numa experiência dinâmica com a língua, no caso, a confecção da revista que eles publicariam, a troca dos textos com os colegas da outra classe, a elaboração de perguntas para uma entrevistada, com a profissional citada (a musicoterapeuta), a pesquisa por curiosidades sobre música, a conceituação de instrumentos conhecidos e desconhecidos, a ampliação do conhecimento sobre tipos musicais novos.

O emprego de uma abordagem metodológica que usou como objeto de ensino o trabalho com a língua viva possibilitou que, durante as atividades, os alunos percebessem a relação intrínseca existente entre o indivíduo e a linguagem, permitindo não só a potencialização das capacidades que estes já possuíam, como também a produção autoral dos textos.

Sabemos que o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita exige a mobilização de diversas estratégias, como o planejamento, a organização de ideias, a escolha do tema, a seleção de recursos linguísticos adequados às situações, a reescrita ou a reelaboração, entre outras. Dessa forma, a mediação da professora para o uso da escrita e da fala foi central para o sucesso do projeto.

No que tange ao processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem, é importante salientar que a produção textual envolve tantos

5. <http://www.youblisher.com/p/719903-Musica-na-ponta-da-lingua/>

fatores linguísticos quanto fatores extralinguísticos; dessa forma, durante as atividades, os alunos foram levados a extrapolar as barreiras do texto concreto, pensando em fatores dos contextos, tais como os objetivos da escrita, os possíveis leitores de seus textos, a seleção de informações novas e informações dadas, o suporte de circulação, entre outros.

Para citar alguns exemplos de atividades que foram realizadas na elaboração de textos, tomamos a produção dos textos de opinião. Para tanto, questões como sua macroestrutura, a reflexão a respeito da coerência entre cada tese e seus argumentos, a introdução de cada argumento para a sustentação da tese, entre outras foram trabalhadas. Podemos citar, também, a produção dos verbetes, que envolveu a reflexão sobre a disposição das imagens no texto, o uso de verbos no presente do indicativo, as informações históricas dos instrumentos, a descrição das características composicionais, a definição intrínseca ao verbebo, dentre outras. Assim, é válido ressaltar que todas as atividades envolveram a produção inicial, a correção e a reescrita dos textos, para chegar a uma produção final, publicável. Ressaltamos que ainda restaram algumas questões, na versão final da revista publicada, que seriam passíveis de reescrita. Entretanto, levando-se em conta o estágio em que os alunos estavam e o que alcançaram, consideramos válido publicá-los da forma como estavam, além de termos um tempo definido para finalizar o projeto (referente ao início – fim do PIBID no ano em questão).

Acreditamos que o papel da escola, como agência de letramento, é fazer com que os alunos se insiram em práticas reais de uso da língua. Dessa maneira, o fato de realizarmos um evento de lançamento da revista, ao final de todo esse processo, no qual toda a comunidade pôde estar presente (alunos, familiares e outros agentes da escola) conferiu reconhecimento aos alunos pelo trabalho que tiveram, tornando-os sujeitos de sua própria escrita e, para além disso, a compreensão do aspecto social da linguagem e de sua circulação.

Considerações finais

O PIBID demonstrou-se um projeto de muita relevância para a formação de futuros docentes. A possibilidade de aliar conhecimento teórico e prática ainda durante a graduação é uma forma de aperfeiçoar as metodologias de ensino e refletir sobre o trabalho realizado em sala de aula, não apenas refletindo sobre as teorias de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, mas principalmente relacionando-as às práticas pedagógicas.

A experiência de publicar a revista produzida só foi possível pelo financiamento do projeto pelo PIBID, já que a escola pública contemporânea enfrenta, no nosso país, sérios entraves financeiros. O PIBID, então, além de propiciar a parceria universidade-escola, impulsionando a produção colaborativa (de materiais, de experiências, de conhecimento) entre professor da escola básica, professor universitário e graduandos das licenciaturas, é um diferencial no quesito financeiro, muitas vezes indisponível em outros financiamentos de pesquisa ou de caráter extensionista.

Contudo, ao longo do projeto, lidamos com algumas dificuldades no que se refere a entraves da escola, tais como datas e programas pré-agendados do estado de Minas Gerais, atividades essas que não apresentavam relação com a revista, mas ocasionavam intervalos que não estavam nos nossos planos. Ademais, questões de burocracia também impactaram diretamente no andamento do projeto, uma vez que esta se instaurou em alguns momentos de forma não condizente com nossos objetivos. Além disso, também encontramos dificuldades de atuação docente, que se evidenciaram pela nossa própria falta de experiência em sala de aula e que acarretaram muitas reuniões, escritas e reescritas do material didático que seria posteriormente levado aos alunos.

Apesar das dificuldades acima elencadas, consideramos o PIBID um programa de suma importância na formação do futuro docente, já que proporciona experiência efetiva de sala de aula durante a graduação

e, assim, promove o protagonismo dos alunos de licenciatura nas várias etapas do processo de ensino – planejamento, execução, reflexão, novo planejamento.

No que se refere ao ensino de LP, o programa possibilitou às bolsistas – futuras professoras – o exercício da didática do ensino realizado em torno de gêneros textuais, de modo a aliar texto e análise linguística aos aspectos discursivos dos gêneros, ampliando as capacidades de ler, escrever, falar e ouvir, imbricadas nas situações discursivas propostas.

O PIBID demonstrou-se, portanto, essencial na formação acadêmica ao promover a interação entre escola básica e universidade, de modo que pesquisa e ensino não fiquem estanques.

Referências

- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (orgs). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (dis)curso*. 6 (especial). 2006. 547-573.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (trad. org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.