

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 17.1 - ANO 2015

Volume Especial PIBID Letras



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

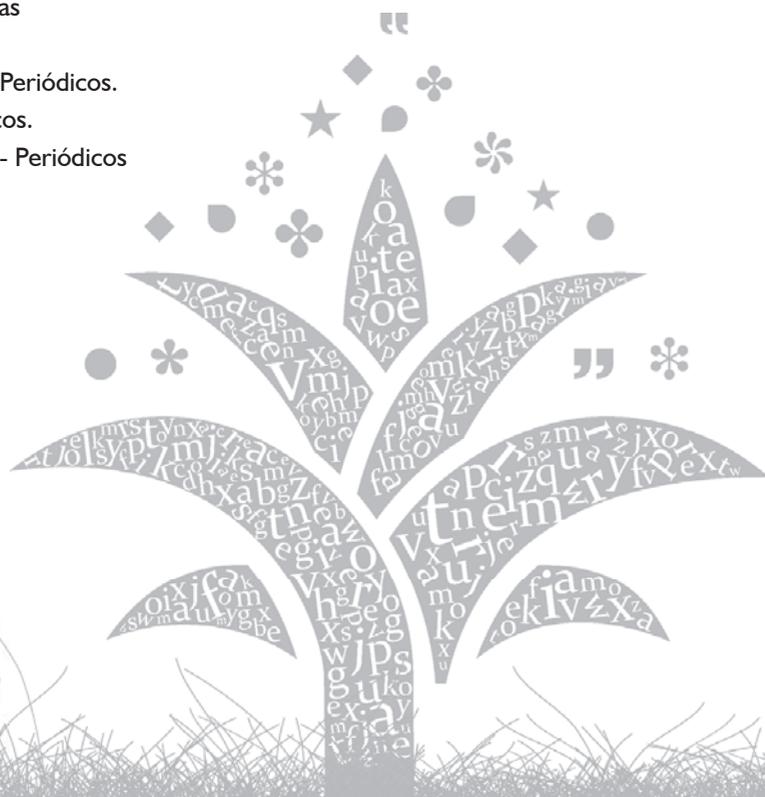
VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 17.1

JANEIRO A JULHO DE 2015

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



Catálogo na fonte. Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

A638 Ao pé da letra/ Departamento de Letras, Centro de Artes e
Comunicação, UFPE (nov. 1999 -). - Recife: Departamento
de Letras da UFPE, 1999 - .
v. : il.

Semestral, nov. 1999 –
v. 17, n.1, jan./jul. 2015.
Inclui bibliografia.
ISSN 1518-3610 (broch.)

1. Língua Portuguesa - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura brasileira - Periódico I. Universidade Federal de
Pernambuco. Departamento de Letras.

869 CDD (22.ed.)

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profa. Ana Maria Santos Cabral

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEP. DE LETRAS

Prof. José Alberto de Miranda Poza

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORAS

Medianeira Souza (UFPE)

Joice Armani Galli (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Danilo Silva (UFPE)

Mycaelle Sales de Albuquerque (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Estela Carielli de Castro (UFPE)

Rayza Priscila da Silva Chaves (UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Angela Paiva Dionisio (UFPE)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Félix Valentín Bugueño Miranda (UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

Joice Armani Galli (UFPE)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Rodrigues Paiva (UFPE)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNICAMP)

Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (UNL)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Oussama Naouar (UFPE)

Patrícia Soares (UFRPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Sherry Almeida (UFRPE)

Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UEL)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

EXPEDIENTE DO VOLUME ESPECIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

PRÓ-REITORA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Profa. Ana Maria Santos Cabral

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID UFPE

Profa. Alice Mirian Happ Botler

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. José Alberto de Miranda Poza

REVISTA AO PÉ DA LETRA VOLUME ESPECIAL PIBID LETRAS

EDIÇÃO DA COORDENAÇÃO DO SUBPROJETO LETRAS PORTUGUÊS/UFPE

Angela Dionísio (UFPE), Suzana Cortes (UFPE) e Ana Lima (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

Adeline Ruthiely de Melo Guedes (PIBID/UFPE), Amanda Gessyanne Araújo de Santana Almeida (PIBID/UFPE), Jessyca Oliveira da Silva (PIBID/UFPE), Rafaela de Lira Nascimento (PIBID/UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lima (UFPE)

Angela Paiva Dionísio (UFPE)

Angela Valéria Alves de Lima (UFRPE)

Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

José Wanderley Alves de Souza (UFCG)

Luiz Antônio dos Prazeres (UFOP)

Márcia Mendonça (UNICAMP)

Márcia Verônica Ramos de Macêdo (UFAC)

Maria Medianeira de Souza (UFPE)

Najara Ferrari (UNIFRA)

Suzana Leite Cortez (UFPE)

Tânia Guedes Magalhães (UFJF)

POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista Ao Pé da Letra com os seguintes objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os trabalhos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o trabalho será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os trabalhos aceitos por dois pareceristas.



SUMÁRIO

- 09 **UFPA / Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPA): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa**
Angélica Araújo de Melo Maia
- 29 **UFFS - Campus de Chapecó / Círculo de leitura: uma proposta para a formação de leitores e mediadores literários**
Alice Ribeiro Dionizio, Camila Regina Fontana
- 41 **UFPE / Enunciados de sugestões didáticas: a escrita docente no PIBID Letras Português da UFPE**
Anne Caroline Araújo de Lima, Getulio Ferreira dos Santos, Renata Maria da Silva Fernandes
- 59 **UFJF / Ensino de língua portuguesa: o projeto de letramento “Música na ponta da língua”**
Ariane Alhadas Cordeiro, Bruna dos Anjos da Costa Crespo, Fernanda Cristina Ferreira, Letícia Macedo Kaeser, Michele Cristina Ramos Gomes
- 77 **UFCG - Campus Cajazeiras / O projeto PIBID e a formação docente: a construção identitária do professor de língua inglesa no alto sertão da Paraíba**
Bianca Déborah da Silva Gomes, Francisco Edson de Freitas Lopes, Mayara Duarte Barreto, Vanuza Gonçalves Dias
- 89 **UENP - Campus Cornélio Procopio / O PIBID como propiciador de capacidades docentes**
Gabriela Martins Mafra, Samandra de Andrade Corrêa

- 107 **UFJF / Projeto “Healthy Eating”: articulando conhecimentos de Inglês, Ciências e Matemática**
Guilherme Domingos Silva, Bárbara Andrade de Sousa, Caroline Resende Neves, Cecília Borges Griese, Márjori Corrêa Mendes
- 121 **UFPE / A importância do CINELetras para a formação docente: relato de experiência do PIBID Letras Português UFPE**
Maria Cecília Mendonça Mendes Simes, Rossana Maximino de Souza, Cândida Catarina Soares Cavalcanti, Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva
- 141 **UFBA / PIBID - ensino e pesquisa: oficinas de leitura e produção textual no laboratório de informática**
Taila Jesus da Silva Oliveira
- 151 **UFMG – Campus Cajazeiras / O jornal escolar e a formação crítica do aluno do ensino médio: desvelando possibilidades através de gêneros textuais**
Aline Alves de Andrade, Aline Pereira de Almeida, Annielly de Brito, Daniel de Oliveira Dantas, Ellany Dias Alves, José Gregório A. do Nascimento, Patrícia Lino de Sousa, Petrucia Lima de Sousa, Rafaela Martins Gabriel, Ranilson de Sousa Oliveira, Raianny Lopes Duarte, Thaíse Duarte Temóteo

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS (PIBID-UFPB): UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CRÍTICO NA LÍNGUA INGLESA

Angélica Araújo de Melo Maia¹

Resumo: Sintonizado com propostas pedagógicas de letramento crítico em língua inglesa (JORDÃO *et.al.*, 2013; EDMUNDO, 2012; MATTOS, 2014) e os Referenciais Curriculares Estaduais (PARAÍBA, 2010, 2007), este artigo revisa o conceito de letramento crítico adotado no subprojeto e elenca pesquisas dos participantes acerca da proposta de letramento crítico do subprojeto Letras-Ingês. Apesar de estar em execução, há obstáculos a uma proposta dessa natureza no contexto de ensino regular brasileiro, em que o processo de escuta ainda não se faz presente e o ensino de inglês permanece desacreditado e desvalorizado.

Palavras-chave: Letramento crítico; Formação de professores; Língua Inglesa; PIBID.

Abstract: Attuned with EFL critical literacy pedagogical proposals (JORDÃO *et.al.*, 2013, EDMUNDO, 2012, MATTOS, 2014) and the State Curriculum Guidelines (PARAÍBA, 2010, 2007), this article reviews the concept of critical literacy as conceived of in the target subproject and lists participants' research on this EFL critical literacy proposal. Although the proposal is being carried out, there are hindrances to critical literacy education in the Brazilian learning context in which listening still does not play a role in classroom and EFL is still discredited and devalued.

Keywords: Critical literacy; Teacher education; English; PIBID.

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Paraíba (Campus I), Subprojeto Letras- Ingês, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, sob a coordenação de Maura Regina da Silva Dourado.

Introdução

Financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Paraíba tem, aproximadamente, quinhentos (500) bolsistas de vinte (20) cursos de licenciatura. Em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem se configurando como lugar privilegiado para ações formativas que promovem mudanças, por exemplo, nas concepções sobre formação inicial e continuada de professores e letramento docente (CHIMENTAO; FIORI-SOUZA, 2013) e na epistemologia da prática docente (EDMUNDO, 2013). Dentre os objetivos do PIBID/Letras-Inglês, destacam-se i) a inserção de licenciandos em escolas públicas, ii) a ação de professores da educação básica como coformadores e iii) a articulação de teorias de ensino-aprendizagem, língua(gem) e multiletramentos com a docência.

O subprojeto Letras-Inglês conta com vinte e cinco (25) bolsistas, três (03) professoras-supervisoras de três escolas distintas e duas (02) professoras-coordenadoras da UFPB. Os bolsistas estão entre o quinto e último período do curso. Dentre esses, alguns trazem experiências de ensino básico (fundamental ou médio) e/ou escola de idiomas. As três professoras-supervisoras (PS) são formadas em Letras (Português-Inglês). Uma atua exclusivamente no ensino fundamental no município de João Pessoa, as remanescentes atuam exclusivamente no ensino médio, na rede estadual da capital. O quadro a seguir mapeia alguns traços de formação e atuação das professoras supervisoras, bem como um de seus recentes depoimentos (MAIA et. al., 2015), que denuncia o papel de coformadoras, que gradativamente assumem no subprojeto.

Quadro I – Perfil, atuação e depoimento professoras-supervisoras

| PS1 | | |
|----------------------------|----------------------------|---|
| <i>Tempo no subprojeto</i> | <i>Tempo de magistério</i> | <i>Depoimento professora-supervisora</i> |
| 21 meses | 28 anos | As aulas ministradas pelos bolsistas possibilitam uma aquisição de novos conhecimentos acerca de práticas didático-pedagógicas ou de maneiras de ministrar conteúdos de forma inovadora, que muitas vezes não havia sido pensada por mim. Através dessas regências vamos aprendendo juntos quais práticas funcionaram e fazendo uma análise acerca das que precisam ser melhoradas |
| PS2 | | |
| <i>Tempo no subprojeto</i> | <i>Tempo de magistério</i> | <i>Depoimento professora-supervisora</i> |
| 09 meses | 03 anos | O Pibid traz um ar jovial pra escola. No sentido que está sempre trazendo aulas diversificadas e temas bem próximos à realidade dos alunos, a faixa etária deles. Acho que o mais relevante nesse período foi a troca de experiências e de pontos de vista entre todos que fazem parte do projeto.Na verdade, vou além dos muros da escola e penso em que tipo de pessoas a sociedade toda está formando. Eu, você e a maioria dos nossos amigos temos uma estrutura familiar boa. E isso ajuda tanto. Mas nem todos nossos alunos têm. E, às vezes, a escola acaba sendo o único lugar em que eles têm contato com regras e valores. Tô falando novidade? Acho que não. |

| | | |
|----------------------------|----------------------------|---|
| | | Acho que a escola (e eu) tem que assumir toda a responsabilidade? Nãaaaaaoooo! Mas se a gente puder ir além do nosso conteúdo e dar ouvidos a eles, sairemos todos ganhando.... |
| PS3 | | |
| <i>Tempo no subprojeto</i> | <i>Tempo de magistério</i> | <i>Depoimento professora-supervisora</i> |
| 09 meses | 22 anos | Não desanimem, mesmo que eles não prestem atenção o tempo todo, já valeu, é assim mesmo. Com a convivência vocês vão pegando o jeito. |

Como previsto no projeto institucional, os licenciandos permanecem nas escolas durante 3 (três) horas-aula e têm reunião pedagógica semanal com duração entre 3 (três) e 4 (quatro) horas. Além da observação, coparticipação das aulas da professora supervisora, planejamento e ministração de aulas, os bolsistas elaboram diários mensais de formação, que podem tematizar diferentes aspectos: i) construtos teóricos, que fundamentam as ações pedagógicas, que são discutidos nas reuniões semanais; ii) relação teoria-prática e reflexão sobre a prática de forma teoricamente fundamentada; iii) reflexão sobre algum aspecto de uma aula ministrada ou de algum debate realizado ou, até mesmo, sobre uma citação de algum texto lido e discutido.

A fim de socializar o estado da arte do subprojeto Letras-Inglês (UFPB/PIBID) e estabelecer diálogo com outros subprojetos voltados para a formação de professores de línguas, este artigo revisa o conceito de letramento crítico adotado no subprojeto e elenca pesquisas dos participantes acerca da proposta de letramento crítico do subprojeto Letras-Inglês.

Proposta de letramento crítico do subprojeto Letras-Inglês

A presença da concepção de letramento crítico nos principais documentos curriculares para o ensino de língua inglesa no país reflete o *status* crescente dessa perspectiva teórica nos estudos e pesquisas sobre o ensino de língua inglesa da última década. Essa valorização da perspectiva do letramento crítico (de uma forma geral, e não apenas no ensino de língua inglesa) nos últimos anos tem sido uma tendência internacional (cf. ROGERS; O'DANIELS, 2015). Em recente estudo, as pesquisadoras traçam um panorama da evolução do letramento crítico na educação em âmbito mundial de 1990 a 2012 e apontam três vertentes no tocante ao processo de desenvolvimento conceitual nos estudos de letramento crítico.

A primeira vertente, embasada nos estudos do New London Group (1996), trabalha com o conceito de letramentos críticos, à medida que valoriza tecnologias digitais, formas multimodais de linguagem e redes de comunicação globais como dinamizadores dos processos de letramento na atualidade. Assim, os processos educacionais relacionados a essa visão abrangente de letramento teriam a função de facilitar o acesso dos educandos a discursos dominantes, sem desvalorizar os discursos e os sentidos próprios dos contextos culturais dos alunos, com o objetivo de empoderá-los a transformar relações de poder.

A segunda vertente associa o letramento crítico à justiça social. Apoiando-se nas teorizações de Freire (1974), que enfatiza a inter-relação entre leitura da palavra e leitura do mundo, essa corrente “envolve aspectos de desconstrução, reconstrução, assim como investigação e ação” (ROGERS; O'DANIELS, 2015, p. 70, tradução nossa). Esses movimentos ocorreriam no campo da linguagem, através do diálogo crítico, do debate e conduziriam a mudanças na ordem social e no *status quo*.

Na terceira e mais recente vertente, o letramento crítico tem sido abordado como engajamento dialógico. Dessa perspectiva, o professor

deve provocar conversas, debates que tragam à tona a multiplicidade de perspectivas e sentidos possíveis sobre determinado tema, evitando ser aquele que dá a última palavra sobre que interpretação será mais correta ou verdadeira. O desafio que se coloca nessa perspectiva, todavia, é como relacioná-la à crítica social e à ação política.

No campo teórico das discussões voltadas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, o processo de conceitualização sobre letramento crítico no Brasil tem oscilado entre o foco nos multiletramentos críticos, voltando-se para tecnologias digitais, formas multimodais de linguagem e redes de comunicação globais, objetivando-se que o educando tenha acesso a discursos dominantes, e saiba questioná-los (MONTE MÓR, 2013) e o engajamento dialógico que toma como princípio a constante desconstrução e questionamento das interpretações propostas sobre os mais variados temas/textos, procurando compreender como se dá a inter-relação autor-texto-leitor-contexto e levando em consideração as relações de poder que permeiam os discursos, permitindo processos de subjetivação e de agência específicos e culturalmente situados (JORDÃO, 2013).

Sintonizadas com propostas pedagógicas de letramento crítico em língua inglesa (JORDÃO *et.al.*, 2013, MATTOS, 2014, CORADIM, 2013 e DUBOC, 2014) e, também, com as propostas de transposição didática, elaboradas nos próprios Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (PARAÍBA, 2010, 2007), as coordenadoras do subprojeto Letras-Inglês UFPB, autoras deste artigo, vêm desenhando e forjando uma transposição didática situada no contexto das escolas e das turmas assistidas pelo subprojeto. Em integração contínua e reflexiva de ideias (associadas a teorias), desejos (traduzidas como emoções, percepções, motivações) e ação (compreendida como agência transformadora cultural e politicamente situada), essas professoras-coordenadoras não apenas se aproximam, mas vivenciam, dessa forma, o conceito de *praxicum*, proposto por Pennycook (2004).

A transposição didática dos pressupostos do letramento crítico

Em termos práticos e especificamente no que tange ao ensino da língua inglesa, consideramos importante o planejamento de atividades que trabalhem a partir do engajamento do aluno, resgate e amplie o conhecimento prévio sobre temas de relevância social, aprofundem o conhecimento das práticas de linguagem nas suas múltiplas dimensões morfológica, sintática, semântico-pragmática (incluindo condições de produção e reflexão linguística) e que, sobretudo, proporcionem aos alunos momentos para fazer conexões entre os conhecimentos acessados, as suas identificações pessoais e coletivas, locais e globais, e a sua atuação cidadã.

Portanto, semanalmente temas de relevância social são planejados e discutidos em grupo, os textos (orais ou escritos) são selecionados e os planos de aula elaborados. Em linhas gerais, as orientações metodológicas a serviço de uma proposta de letramento crítico delineada pelas idealizadoras do subprojeto envolvem tanto o plano macro quanto o plano micro. Por um lado, o plano macro envolve um percurso metodológico que compreende problematização do tema, ativação do conhecimento prévio, oportunidade de práticas de linguagem orais e escritas, selecionadas para o aprofundamento do tema e dos textos, sistematização e reflexão sobre o uso da língua e, por fim, a ressignificação do tema por meio do que foi construído. Por outro, o plano micro envolve um olhar sobre o gênero textual selecionado (função social, estrutura composicional, estilo) e questões de língua(gem) relevantes. Nesse momento pode, ou não, haver suspensão no desenvolvimento do tópico discursivo, pelo bolsista, para que sejam tratadas escolhas e recursos linguísticos utilizados, o que, por sua vez, automaticamente torna a língua em uso objeto de reflexão e ensino.

Em síntese, os temas e gêneros textuais trabalhados envolveram, em 2014, direitos da criança, violência, globalização, respeito, alimenta-

ção, inclusão, turismo, emoções, apresentação pessoal, copa do mundo, horóscopo, superstições, inteligências múltiplas, cidadania, saúde, prevenção de doenças, propaganda, estereótipos, mensagem instantânea, mensagens de blog, palavras cruzadas, cardápio, sinopses, carta. Todos os planos relacionados a esses temas encontram-se em domínio público, podendo ser acessados em <<http://pibidinglesupfb.blogspot.com.br>>. Em 2015, os temas e gêneros trabalhados envolvem desastres naturais, família, mulheres, *emoticons*, diversidade, carreira profissional, água, amizade, aparelhos musicais ao longo da história, revolução tecnológica, homofobia, guerra, terrorismo, violência, *bullying*, doenças sexualmente transmissíveis, infográfico, perfil pessoal, cartum, mensagens de *WhatsApp*, campanha publicitária, charge, notícia. Da mesma forma, todos os planos relacionados a esses temas encontram-se em domínio público, podendo ser acessados em <<http://pibidletrasinglesufpb2015.blogspot.com.br/2015>>.

Considerando a elaboração de um livro do biênio 2014-2015 do subprojeto e a restrição de espaço para este artigo, optamos por ilustrar a proposta por meio dos resumos de trabalhos apresentados por licenciandos e professoras coordenadoras, em eventos científicos em 2014 e 2015, que abordam a proposta de letramento crítico do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB. Por fim, descreveremos brevemente uma experiência didática inclusiva, que consideramos emblemática da sensibilidade da proposta de letramento crítico realizada por esse subprojeto, forjado nos contextos e circunstâncias de ensino em que atua. Os trabalhos elencados a seguir foram apresentados em cinco eventos científicos de 2015, que serão identificados ao lado do nome dos autores pelas suas respectivas siglas: VIII SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), XVII ENID (Encontro de Iniciação à Docência-UFPB), I EFDLE (Encontro de Formação Docente em Línguas-UEPB), II EPPI (Encontro Paraibano de Professores de Inglês-UFPB), ICCAL (International Congress of Critical Applied Linguistics – UNB).

Quadro 2 – Resumos de trabalhos apresentados em eventos científicos em 2015

Letramento crítico na sala de aula de língua estrangeira e construção identitária do professor em formação

Maura DOURADO; Angélica MAIA (I EFDLE)

Considerando os documentos curriculares nacionais e estaduais como marco epistemológico para o fazer docente no que tange, especialmente, ao que, como e por que ensinar língua estrangeira (LE), este GT reúne trabalhos que, da perspectiva do letramento crítico e da construção identitária do professor em formação, tematizam práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de LE e questões sugeridas pelos documentos, tais como: usos da língua(gem) em diferentes gêneros textuais, multiletramentos, ensino/aprendizagem de aspectos linguístico-discursivos (gramática, vocabulário, pronúncia, entre outros) e reflexão crítica sobre a língua(gem), bem como a articulação dessas questões com o processo de formação inicial docente.

“O INTUITO É FAZER PENSAR”: investigando os discursos de professores em formação inicial sobre os sentidos do letramento crítico no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa

Angélica MAIA (ICCAL)

O trabalho com o letramento crítico (doravante LC) em salas de aula de inglês no Brasil é enfatizado em documentos curriculares nacionais e locais (BRASIL, 2006; PARAÍBA, 2007), mas ainda não é comum encontrarmos essa abordagem sendo utilizada por professores de língua inglesa (doravante LI) em escolas regulares de educação básica. Em busca de disseminar a perspectiva do LC

no contexto local de ensino de LI, o subprojeto Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba tem propiciado aos bolsistas participantes o desenvolvimento de experiências pedagógicas nas escolas atendidas que estão apoiadas nos princípios do LC. Ao mesmo tempo, esses bolsistas estudam e discutem textos e relatos de experiências que visam subsidiá-los na elaboração de aulas e de recursos didáticos que evidenciem uma prática pedagógica diferenciada, voltada para o desenvolvimento da criticidade e da formação ética dos educandos, o que está diretamente relacionado ao LC (MENEZES DE SOUZA, 2011; ANDREOTTI, 2011). Mas será que essa estratégia formativa está provocando alguma mudança na percepção desses bolsistas acerca da natureza de sua atuação em sala de aula? Diante desse questionamento, a pesquisa aqui apresentada busca investigar o entendimento de professores em formação do referido subprojeto acerca do letramento crítico e como eles articulam essa concepção às suas práticas docentes. Esta pesquisa foi realizada a partir da análise de diários reflexivos, escritos ao longo do primeiro semestre de 2015 por quatro bolsistas atuantes em uma escola de ensino médio participante do programa, para identificar fragmentos do discurso desses bolsistas que revelem compreensões acerca do LC e conexões entre essa perspectiva e as experiências de docência vivenciadas. A interpretação dos fragmentos identificados traz indícios de avanços conquistados a partir do processo formativo à luz do LC, tais como a preocupação com “fazer o aluno pensar”, mas também evidencia lacunas, apontando caminhos para o redimensionamento de estratégias de formação no subprojeto, para que o letramento crítico adquira cada vez mais espaço na identidade e na prática dos professores em formação, que logo estarão em exercício pleno e autônomo da docência nas escolas.

A transposição didática de uma proposta de letramento crítico no subprojeto PIBID/UFPB/LETRAS-INGLÊS: um percurso sinuoso

Maura Regina DOURADO; Alyne Raíssa GOMES (ICCAL)

Dentre os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacam-se a valorização do magistério, a ação de professores da educação básica como coformadores, a inserção de licenciandos em escolas públicas, a articulação de teorias de ensino-aprendizagem, lingua(gem) e multiletramentos com a docência. Alinhando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004, 2006) e aos Referenciais Curriculares Estaduais da Paraíba para o ensino fundamental (2010, 2015) e médio (2007), o subprojeto UFPB/PIBID Letras-Ínglês encampa proposta de letramento crítico e de abordagem crítica da lingua(gem), objetivando o desenvolvimento de visão e posicionamento crítico do aluno (do ensino médio) em relação às condições de produção do texto alvo, aos efeitos de sentido criados pelas escolhas léxico-sintáticas, ao processo de “ler se lendo” (SOUZA, 2011, p. 296) e de ouvir se ouvindo, que implicam reflexão de como o “eu interlocutor” constrói sentido para o que lê/ouve. Enquanto as práticas docentes realizadas em 2014 focavam a conscientização, a visão crítica e mobilização de ações dos alunos do ensino médio, visando à transformação social e, portanto, mais voltadas à pedagogia crítica (JORDÃO, 2013), em 2015, as ações formativas vêm priorizando também a noção de transformação de atitude interpretativa (JORDÃO, 2012) dos próprios bolsistas. O objetivo desta pesquisa é, portanto, identificar evidências de transformação de atitude interpretativa nos eventos e práticas de letramento (STREET, 1984) do subprojeto. Para tanto, serão analisados diários reflexivos, conversas em WhatsApp e depoimentos. A análise qualitativa de natureza interpretativista

revela que, ao promover práticas de letramento crítico, os turnos de fala dos bolsistas apresentam tempo significativamente superior aos dos alunos, o padrão IRA (professor inicia, aluno responde, professor avalia) (MEHAN, 1979) ainda predomina e as ações formativas carecem de maior fundamentação na abordagem crítica da língua(gem) e nos fundamentos epistemológicos do letramento crítico. Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela oportunidade de socialização de vivências na elaboração e execução de proposta de letramento crítico e abordagem crítica à língua(gem) e de estabelecer intercâmbios interinstitucionais com outros subprojetos e grupos de pesquisa em ensino-aprendizagem de inglês da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica.

Didactic sequences, critical literacy and multimodality in English language teaching at High School.

Juliana dos SANTOS; Giuseppe DANTAS; Felipe NOVAES, Carolina RODRIGUES, Angélica MAIA (II EPPI)

The PIBID Letras/Inglês project (English language course) developed by the Brazilian government at universities such as UFPB (Universidade Federal da Paraíba) gives English teachers in initial education the opportunity to teach first-year students in a public High School in João Pessoa. The critical literacy approach (JORDÃO, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011), adopted by the PIBID Letras/Inglês project, intends to work with literacy practices during the lessons, which might help students to develop discourse skills and critical reading. The English language works as an extra tool for critical literacy development, since the students are exposed to a foreign language and its contexts of use in addition to their own reality. In the classroom, students are exposed to ideological speeches that should be noticed, problematized and rethought. This approach is still new to English language teaching;

however, it meets the prospects of national legal frameworks as the Curriculum Guidelines for High School - OCEM (BRAZIL, 2006), which supports a social-interaction perspective on foreign language teaching, promoting social inclusion and active citizenship. Based on these concepts, this work aims to present the development of two didactic sequences based on critical literacy (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2001). They were developed and implemented with multimodal materials (HERBELE, 2013) by the teachers in initial education (interns) properly guided and supervised. The lesson plans that make up the two didactic sequences were analyzed in order to find and highlight the main aspects of the Critical literacy, as the relationship between content and context, development of multimodal materials, critical reading of genres and activities that focus on citizenship education.

Critical literacy and teaching experience in public school

Alyne Raíssa GOMES (II EPPI)

In Critical Literacy, teaching language is more than teaching the code, students must be taught to reflect and notice that the meaning is not given by the text, but it is socially constructed. Thus, the reader is the one who builds the meaning based on his/her own experience and beliefs. Moreover, teaching language also motivates students to read the words by reading the world and themselves (SOUZA, 2011, p. 296; MATTOS, 2015) which can promote an 'expansion of perspective' (DUBOC, 2014, p. 222) and attitude changing (JORDÃO, 2014). Therefore, this work aims to share teaching experience with critical literacy in public school.

Desafios do Letramento Crítico Em Língua Inglesa: Linguístico-Discursivo Em Segundo Plano

Ana SOUZA; Edilson BARBOSA Filho; Giselle FERNANDES; Juliana SILVEIRA; Mariane MAIA; Maura DOURADO; Thaís Neves de OLIVEIRA (II EPPI)

Na última década, com as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de língua inglesa no nível médio, as discussões na área de ensino de língua inglesa têm se voltado para a questão dos gêneros textuais e sequências didáticas novo(s) e (multi)letramento(s), pouco, contudo, tem sido discutido sobre o papel do ensino da língua estrangeira numa proposta didática baseada em gêneros textuais, objetivando o letramento crítico e, por conseguinte, a educação linguística. O subprojeto Pibid Letras-Inglês propõe o ensino da língua alvo da perspectiva do letramento crítico, objetivando o engajamento discursivo nas práticas de linguagem realizadas na e pela língua inglesa de forma crítica e responsável (OCEM, 2006; RCEM/PB, 2007). Uma proposta de letramento crítico em língua inglesa só é possível de ser realizada no e pelo ensino crítico-reflexivo e situado da língua alvo. Fazer uma proposta de ensino dessa envergadura tem trazido algumas dificuldades e desafios para um subgrupo de bolsistas do subprojeto todavia. A análise qualitativa dos diários de formação propõe-se, então, evidenciar quais desafios se apresentam para sete bolsistas. Atribuímos parte das dificuldades enfrentadas pelos bolsistas à formação inicial, que ainda adota a abordagem comunicativa para formar usuários da língua, proficientes nas quatro habilidades, negligenciando a formação linguística necessária ao professor de uma proposta de letramento crítico.

Trabalho epilinguístico na educação linguística e letramento crítico na língua inglesa

Maura Regina da Silva DOURADO (VIIISIGET)

Na última década, as discussões na área de formação de professores no Brasil têm sido fortemente voltadas para a construção identitária do professor visando ao letramento docente (APARÍCIO e SILVA, 2013), pouco, contudo, tem sido discutido sobre os conhecimentos linguístico, epilinguístico e metalinguístico necessários à adoção de uma abordagem crítica da língua(gem) (PENNYCOOK, 1998) que possa promover educação linguística. Desta feita, este trabalho objetiva discorrer sobre os conhecimentos linguístico-discursivos necessários à adoção de uma abordagem crítica voltada para educação linguística na língua inglesa no ensino básico regular. O corpus da pesquisa consiste em uma atividade linguística de operação e reflexão acerca de uma charge que tematiza o conflito entre israelitas e palestinos e que foi realizada no âmbito do subprojeto PIBID-UFPB Letras-Ingês. De natureza intepretativista, a análise revela que, a despeito das atividades de capacitação do subprojeto, no 'calor da ação' (PERRENOUD, 2002), a opção dos bolsistas foi ora pela tradução literal ora pela atividade metalinguística e ensino prescritivo da língua em detrimento de atividades linguísticas e epilinguísticas. A pesquisa sinaliza que há conhecimentos linguístico-discursivos a serem construídos durante a formação inicial para que a adoção plena de uma abordagem crítica da língua(gem) visando à educação linguística na língua inglesa.

Uma análise dos resumos acima apresentados revela uma preocupação em trabalhar os seguintes aspectos do letramento crítico: a identidade do professor; gêneros textuais; o ensino da língua alvo e o trabalho epilinguístico; multimodalidade, desafios para o ensino sob o viés do letramento

crítico na escola básica, entre outros. Esses temas indicam uma valorização de aspectos que envolvem desde a formação do professor, passando pelo redimensionamento do objeto de estudo da disciplina língua inglesa, dos procedimentos metodológicos de transposição didática e chegando ao confronto dos desafios encontrados na práxis e às ações possivelmente conducentes à superação desses desafios. Por isso, avaliamos que os resumos acima funcionam como um “retrato” do percurso do subprojeto até aqui, permitindo-nos visualizar a nossa estória com os seus avanços e percalços.

Uma experiência emblemática que expande a visão de letramento como processo de inclusão e acesso a discursos dominantes a grupos geralmente excluídos na sociedade, e que, por isso, merece uma descrição mais detalhada ocorreu em 2014, quando um dos bolsistas deparou-se com a realidade da inclusão marginal (SILVA; SILVA NETO, 2014), numa sala de aula do primeiro ano do ensino médio. Nessa turma havia três alunos portadores de deficiência visual, sendo dois cegos e um de baixa visão. Os alunos se sentavam sempre na primeira fileira da turma e contavam o irmão de uma das deficientes visuais para verbalizar oralmente o que o professor regente escrevesse no quadro. Por não saber como lidar com esses alunos, frequentemente, o professor regente enviava-os à biblioteca onde tinham acesso a publicações em Braille para leitura em horário de aula. Instados a incluir os deficientes visuais, dois bolsistas engajaram-se em pesquisa bibliográfica que abrangeu desde o conhecimento da legislação vigente e visitas ao Instituto dos Cegos da Paraíba.

Grosso modo, a aula inclusiva elaborada e ministrada pelos bolsistas objetivou a identificação de locais nas proximidades da escola, fazendo uso de vocabulário sobre direções. Para a aplicação da atividade os alunos foram convidados a montar um mapa dos arredores da escola, localizada no centro da cidade, através de descrição oral do posicionamento de determinados prédios, os quais eles deveriam colar em um papel cartão branco. A foto a seguir capta um deficiente visual durante a construção de seu mapa.



Foto 1 – O processo de construção de mapa de localização por deficiente visual

O mapa foi idealizado propositalmente com um recorte em um dos lados para que tanto alunos que enxergam como deficientes visuais pudessem identificar onde começaria a rua na qual eles iriam montar o mapa. Os lugares públicos foram representados por vetores de prédios conhecidos como escolas, igrejas, hospitais, casas, edifícios e um semáforo, como pode ser observado na Figura 2, a seguir.



Figura 2 – Vetores prédios, igreja, semáforo, escola

Todos os vetores foram recortados de modo que suas silhuetas pudessem ser idealizadas pelos alunos deficientes. Os deficientes visuais, primeiramente, sentiram os vetores identificando-os pelo tato. Diferentemente dos alunos que enxergam, os deficientes visuais conheciam e eram capazes de resgatar o vocabulário sobre direções, o que permitiu mais fluidez e rapidez na execução da atividade.

Considerações finais

Embora os resumos evidenciem que o projeto faz uma proposta de letramento crítico, a análise dos diários de experiência e, também, de fragmentos de aulas ministradas pelos professores em formação, que começam a ser discutidas em alguns dos trabalhos listados anteriormente, revela a adoção da primeira e terceira vertentes descritas por Rogers e O'Daniels(2015). Maia (2015b), por exemplo, argumenta como quatro professores em formação aproximam-se da primeira vertente à medida que oportunizam a compreensão de discursos dominantes, trabalhando multimodalidade e empoderamento dos alunos para que esses possam ter acesso aos discursos dominantes, interpretá-los e saberem posicionar-se frente a esses discursos. Dourado e Gomes (2015), por outro lado, discutem fragmentos dos diários reflexivos e de aulas que evidenciam que cinco outros professores em formação transitam entre as vertentes 1 e 3, oportunizando a compreensão de discursos dominantes, empoderando os alunos do ensino médio, bem como engajando-os dialogicamente numa multiplicidade de perspectivas e sentidos possíveis sobre os temas trabalhados, sem adotar, todavia, uma postura de detentores da verdade.

Ademais, a epistemologia da prática vem revelando que há obstáculos a uma proposta dessa natureza no contexto de ensino regular brasileiro, em que o processo de escuta ainda não se faz presente e o ensino de inglês é desacreditado e desvalorizado pela comunidade escolar. No que tange à formação docente, reconhecemos que há um longo percurso a ser trilhado, começando pela compreensão da necessidade de articular constantemente teoria e prática e de engajar-se em reflexão sobre a prática de forma teoricamente sustentada, o que pode auxiliar na desconstrução da crença de que um projeto de iniciação à docência não envolve pesquisa nem estudo de fundamentação teórico-metodológica pertinente.

Referências

- CORADIM, Josimayre N. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita. In: EL KADRI, Michele, PASSONI, Taísa, GAMERO, Raquel. *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p.99-119.
- DOURADO, Maura; GOMES, A. *A transposição didática de uma proposta de letramento crítico no subprojeto PIBID/UFPB/Letras-Ingês: um percurso sinuoso*. Trabalho apresentado no International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, 2015.
- DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Ponte, 2014, p. 209-229.
- EDMUNDO, E. S. G. Letramento Crítico no ensino de inglês na escola pública: práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v.4, n.2, June 2013, p.225-242.
- JORDÃO, Clarice. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco? In: Hilsdorf Rocha, Claudia; Franco Maciel, Ruberval. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas*. Campinas-SP: Pontes, 2013, p.69-90.
- MAIA, Angélica. A atuação de professoras supervisoras do Pibid Letras-Ingês: de coadjuvantes a protagonistas. XII Encontro de Iniciação à Docência. Disponível em <http://1drv.ms/1KMKAmv>. Acesso em 09 de nov. 2015.
- _____. “O INTUITO É FAZER PENSAR”: investigando os discursos de professores em formação inicial sobre os sentidos do letramento crítico no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Trabalho apresentado no International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, 2015b.
- MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá. Canoas*, v. 14, n.2, 2014, p. 125-151.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n.2, p.469-476, jul/dez. 2010.

PARAÍBA (Estado) Secretaria de Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. *Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Paraíba*. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: Grafset, 2010, p. 102-149. _____ . Coordenação do Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: A união, 2007, p.101-213.

ROGERS, Rebecca, O'DANIELS, Katherine. Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London, New York: Routledge, 2015, p.62-78.

CÍRCULO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E MEDIADORES LITERÁRIOS

Alice Ribeiro Dionizio e Camila Regina Fontana¹

Resumo: Este relato tem por objetivo apresentar a experiência “Círculo de Leitura”, realizada pelo Subprojeto de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Chapecó. O projeto teve como propósito a formação de leitores e mediadores, considerando para isso a ideia de Círculo Cultural teorizada por Paulo Freire, além de referências como Petit (2009), Rosenblatt (2002), Pennac (2008) e Cosson (2014), bem como da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. A metodologia utilizada constituiu-se de encontros semanais com os alunos, e como consequência percebemos uma elevação no interesse por livros e questões de cunho literário.

Palavras-chave: Círculo de leitura; Mediação literária; Leitura.

Resumen: Este relato tiene por objetivo presentar la experiencia “Círculo de Leitura”, realizada pelo Subprojeto de Letras de la Univesidade Federal da Fronteira Sul *campus* Chapecó. El proyecto tuvo como objetivo la formación de lectores y profesionales, considerando para eso la idea de Círculo Cultural teorizada por Paulo Freire, utilizando también referencias como Petit (2009), Rosenblatt (2002), Pennac (2008), Cosson (2014) y la Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. La metodología utilizada fue constituida por encuentros con los alumnos y como consecuencia hemos percibido una mayor procura por libros y cuestiones literarias.

Palabras clave: Círculo de lectura; Mediación literaria; Lectura.

1. Trabalho desenvolvido no Subprojeto de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul *campus* Chapecó, sob a supervisão da Professora Márcia Aparecida Tortora e coordenação do Professor Luciano Melo de Paula.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada a partir da inserção do Subprojeto Letras do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na E.E.B Tancredo de Almeida Neves, na cidade de Chapecó, Santa Catarina, no ano de 2014 e no primeiro semestre de 2015. A partir desta inserção, colocamos em prática o “Círculo de Leitura”, proposta que será esmiuçada neste relato.

Desse modo, organizamo-lo de forma que na seção *Considerações Teóricas* apresentamos um panorama geral dos referenciais teóricos que nos auxiliaram na construção, e posterior aplicação, do projeto na escola. Depois disso, apresentamos como pensamos nossa proposta de intervenção na seção *Metodologia*. Em seguida, na seção *Relato de Experiência*, dedicamo-nos a apresentar, descrever e analisar nossas ações e resultados apresentados a partir do projeto. E finalizamos este relato com algumas considerações.

Neste sentido, acreditamos ser importante ressaltar que o projeto aqui apresentado foi uma proposta adaptada conforme as necessidades e realidades que vivenciamos. Portanto, nada impede que seja adaptado muitas outras vezes ainda, conforme cada realidade e objetivos.

Considerações teóricas

Ao se pensar a formação de leitores, mesmo que indiretamente, há de se pensar no mediador desse processo, pois muito de nossa formação como leitores teve o auxílio de algum mediador: pai, mãe, tia, avó, professor, bibliotecário etc. Todo aquele que nos auxilia no estabelecimento de uma relação com a leitura, ou ainda no restabelecimento, merece esse título.

Nesse cenário, o professor possui papel importantíssimo, já que possui a possibilidade de realizar um trabalho mais direto com seus alunos em relação à leitura e constituição de hábitos literários. Dessa forma, o professor em formação e participante de um projeto de iniciação à docência como o PIBID, também possui essa possibilidade, como é o caso aqui apresentado.

É importante que se deixe claro qual foi o referencial teórico que nos auxiliou a construir essa proposta de intervenção, a começar por Louise M. Rosenblatt, para a qual a literatura, ao se relacionar com o leitor, oferece a este uma verdadeira experiência humana fundamental, ou seja, propicia a ele o contato com um conhecimento de mundo, bem como a um discernimento para tornar a sua vida um processo mais humano. Além disso, essa relação se apresenta de forma imediata e persuasiva (ROSENBLATT, 2002, p. 33).

Além disso, a autora defende que não podemos nos ater a essa dicotomia 'literário versus não literário' se desejarmos pensar na leitura como ferramenta de exploração, pois

Es necesario deshacernos de las formas dualistas de pensar. Lo 'no literario' y lo 'literario' representan dos formas de lectura. Dado que ambos aspectos, el referencial y el afectivo, siempre estarán presentes en cierta medida durante la transacción, estas formas de lectura son diferentes, pero no contradictorias (ROSENBLATT, 2002, p. 15).

Essa ideia nos auxiliou na formulação de nosso projeto, já que muitos de nossos alunos optam por ler aquilo que geralmente não se considera como "literário".

Outro referencial importante para a postulação e organização de nossas ações foi Daniel Pennac (2008), que reflete sobre a importância

dos dez direitos inalienáveis do leitor. Interessante observar que um dos direitos por ele postulados é o próprio direito de não ler, ou seja, o direito de escolher uma obra, não se interessar por ela, devolver à biblioteca e buscar outra obra. Essa fluidez e liberdade empregadas no processo do Círculo de Leitura auxiliaram a construir relações mais harmoniosas e duradouras durante o processo.

Quanto à questão de mediação literária, recorreremos à pesquisadora francesa Michèle Petit que, em sua obra, discorre sobre a importância do mediador no processo de formação de leitores. Segundo a autora, o mediador possui papel fundamental quando o jovem está rodeado por um meio no qual prevalece uma fobia do livro. Nesse sentido,

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel chave quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo de revelar esse desejo (PETIT, 2009, p. 148).

Além disso, o Círculo de Leitura se demonstra como uma proposta que pode auxiliar na formação do próprio mediador, isso porque ao se deparar com uma tarefa tão intensa quanto a de iniciar um jovem no “fantástico mundo da literatura”, o mediador precisa também ser formado e preparado para essa tarefa tão árdua e intensa.

Mas como pensamos nosso Círculo? Utilizamos, primeiramente, as ponderações feitas por Paulo Freire ao pensar os Círculos Culturais. Nesse sentido, a liberdade, a criticidade e o diálogo sempre foram peças fundamentais em nossas intervenções. Acreditamos que ao se estabelecer uma relação com a literatura, é necessário que esta seja envolta por um cenário de liberdade. Liberdade que se estabelece até mesmo nos ambientes onde se realizam os encontros.

Nessa perspectiva, ao se pensar em um Círculo de Leitura que esteja de acordo com os preceitos de um Círculo Cultural aos moldes de Freire, é impossível que se ignore a liberdade do indivíduo e sua capacidade crítica. Nas palavras do autor, “O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem.” (FREIRE, 1967, p. 07). Dito de outra forma, se desejamos estabelecer um Círculo de Leitura que considere estas questões, é necessário estar aberto ao teor crítico de nossos alunos, compreendendo que a adolescência é um terreno fértil para a criticidade e busca dessa liberdade.

Além disso, o debate é fundamental nesse tipo de atividade, pois ao instigarmos essa autonomia de nossos educandos para expressarem-se verbalmente, estamos trabalhando com a habilidade de fala, em concordância com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014) e com o próprio Freire, pois considera esse processo como uma atividade de interação social plena.

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 1967, p. 07)

Além disso, concordamos com Freire no que se refere ao papel do coordenador. Para o pedagogo, ao se pensar em uma atividade como os Círculos Culturais, é preciso que abandonemos essas ideias mais “tradicionais”, segundo as quais o professor, por exemplo, irá ensinar aos seus alunos. Em um Círculo Cultural, há de se pensar em um coordenador que tenha a consciência que seu papel relaciona-se à coordenação e organização dos debates.

Dito isso, vamos à formulação do Círculo propriamente dita². O referencial teórico que serviu de base para a construção da dinâmica e desenvolvimento de nosso círculo encontra-se na obra de Rildo Cosson, *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, do ano de 2014. Para Cosson, a ideia dos círculos de leitura pode ser considerada como uma proposta de instrumento para o letramento literário. Considera também que atualmente a literatura parece ter perdido um pouco de espaço nas escolas, o que dificulta a formação de leitores.

No que diz respeito à questão “o que se ler”, parece concordar com Rosenblatt quanto à crítica da visão dualista e dicotômica tão difundida, pois postula que diante da recusa de muitos estudantes aos livros considerados cânones da literatura, e sua conseqüente preferência pelos *best-sellers* atuais, o professor tende a tomar duas posições conflitantes: impor a leitura dos clássicos ou fechar os olhos a essa recusa.

Diante disso, defendemos que o Círculo de Leitura deve sim aceitar os livros que os alunos gostam de ler, mas isso não impede que busquemos oferecer-lhes outras opções, garantindo-lhes assim o seu “direito à literatura”³.

Outra questão importante e contemplada por Cosson (2014) é a relação entre a leitura e seus objetos. Ou seja, a relação estabelecida entre o leitor e o autor, texto e contexto, considerando para isso as relações estabelecidas diante da experiência do leitor diante do texto (em concordância mais uma vez com a teoria transacional de Louise M. Rosenblatt), bem como as relações do texto diante de um contexto específico, ou melhor, às suas próprias leituras enquanto indivíduo. Cosson defende que entre esses objetos há uma relação de interdependência, ou seja, não se deve pensar em um objeto se sobrepondo a outro (COSSON, 2014, p. 56-59).

2. O detalhamento dessas questões será tratado na seção Metodologia.

3. Mais informações em *O direito à literatura*, de Antonio Candido.

Mas afinal, o que deve ser lido em um Círculo de Leitura? Nossas escolhas são, de fato, individuais? Cosson (2014) considera as postulações feitas por Stanley Fish em sua obra *Is there a text in this class?*, de 1995, o qual realiza ponderações interessantes em relação ao conceito de comunidade de leitores. Em linhas gerais, nossas escolhas enquanto leitores seriam formuladas e determinadas de forma coletiva e social, ou seja, determinada por nossa comunidade de falantes. Pois, “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores.” (COSSON, 2014, p. 138).

Esse fato de que lemos o que socialmente se determina culmina no cuidado que se deve ter ao pensar nas obras a serem trabalhadas, pois a preparação dos Círculos de Leitura deve ser um processo planejado cuidadosamente. E os benefícios dessas atividades? São inúmeros, como o desenvolvimento da autonomia do aluno, ao poder escolher e discorrer sobre uma obra, bem como uma aprendizagem mediada pelos próprios alunos. (O'BRIAN, 20014; THEIN, GUISE, SLOAN, 2011; ROBERTS, 1998 *apud* COSSON, 2014, p. 147). Em relação à aprendizagem mediada pelos alunos, fazemos uma ressalva: acreditamos que ela é não só mediada, como protagonizada por eles.

Metodologia

A metodologia utilizada para esta proposta de intervenção tomou por base alguns critérios, dentre eles a leitura por prazer, uma vez que acreditamos que essa leitura prazerosa proporcionará aos alunos aquela dinâmica na maioria das vezes exigida pela escola. Falaremos muito nesse trabalho acerca do adjetivo prazeroso, pois ele norteou os nossos encontros.

Em parceria com a instituição escolar, desenvolvemos o Projeto Círculo de Leitura, que objetivava fazer com que os alunos “despertassem”

para o mundo literário. Adquirimos essa concepção de leitura através de todo o referencial teórico que nos foi apresentado, pois entendemos que simplesmente cobrar uma leitura em contrapartida de uma nota pode ser muitas vezes desestimulante para o aluno. Outro ponto importante foi desenvolver alguns critérios, dentre eles os alunos que seriam abordados pelo projeto, o horário das atividades, as obras e as tipologias que seriam abordadas, bem como a parceria com a biblioteca da escola.

Buscávamos através dos encontros dinamizar o processo de leitura, tido muitas vezes como doloroso em sala de aula, isso justifica a frequente mudança do ambiente na qual eram realizadas as leituras.

Relato de experiência

Em nossas práticas, optamos por trabalhar com os alunos que estudavam na modalidade do Ensino Médio Inovador, ou seja, que permaneciam na escola por período integral em dois dias da semana.

O primeiro contato com os alunos foi através da divulgação do Círculo de Leitura como uma proposta de “libertação”, ou então de fornecer por meio dos livros a autonomia que é tão cobrada pela sociedade. Todos os estudantes da modalidade Ensino Médio Inovador, que contempla primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, foram convidados a participar das atividades de leitura. O porquê do convite e não da obrigatoriedade? Pensamos que obrigar o aluno a participar seria o mesmo que ocorre nas salas de aula, ao cobrar a leitura de um livro específico, e esta não é uma característica do Círculo, pelo contrário, os alunos foram convidados a ler e ler todo tipo de literatura, sem se prender aos prestígios impostos pelo mercado.

A atividade foi idealizada no ano de 2014 para ocorrer após o horário escolar, isto é, os alunos permaneciam aproximadamente 45 minutos após a liberação das aulas curriculares durante um dia da semana para partici-

parem das leituras. Esse ponto já merece destaque, pois somente ficavam aqueles que tinham interesse em melhorar, ou então conhecer outras obras e autores, ou então aqueles que foram instigados pelos próprios colegas a participarem. Optamos pela diversificação do ambiente, ou seja, as leituras eram realizadas em ambientes distintos a cada novo encontro, dentre eles podemos citar: ao ar livre, com a companhia das árvores, a biblioteca da escola e o refeitório. Consideramos que essa diversificação é relevante para o processo, uma vez que dá visibilidade aos demais alunos, o que posteriormente pode resultar na vontade de saber o que está acontecendo naquele “círculo”.

O Círculo de Leitura ocorria da seguinte forma: inicialmente as bibliotecárias levavam seus livros para que os alunos tomassem contato com leituras, muitas vezes não disponibilizadas pela escola, já em outros momentos a biblioteca da instituição foi de extrema importância para o processo. Os alunos eram convidados a ler algumas obras presentes na biblioteca, obras estas selecionadas pelas orientadoras, de acordo com a proposta do dia, que poderia ser poesia, crônica, conto e romance. Essa leitura poderia ser individual e silenciosa ou então coletiva, como ocorreu na leitura de poesias, que mais tarde deu origem ao “Sarau de Poesias”.

Consideramos como ponto chave do Círculo a conversa que era realizada após cada leitura, isto é, os estudantes eram convidados a contar aquilo que haviam lido. Essa tarefa é de grande importância, pois desperta a curiosidade nos demais alunos que ainda não leram aquele determinado livro e o objetivo é justamente esse: instigar a curiosidade para buscar novas leituras.

Já no ano de 2015, optamos por reformular o Projeto, ou seja, anteriormente foi realizado no período extraescolar e então passou a realizar-se no período das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, no horário pré-estabelecido pela professora titular das turmas que cedia 45 minutos da aula para o Círculo de Leitura.

Com esta reformulação, passamos a trabalhar especificamente algumas esferas da literatura, dentre elas: a crônica, a poesia, a música, a obra de arte e o curta-metragem. Nestes encontros, os alunos eram divididos em grupos e cada pibidiana trabalhava uma forma de literatura, e em seguida os estudantes eram convidados a compartilhar suas experiências com o grande grupo. Acreditamos que com essa dinâmica haveria um maior aproveitamento e discussão acerca das obras. Além disso, objetivava-se discutir e entender que literatura não está somente presente na sua forma “cânone”, como o livro. Outro objetivo com a diversificação das obras era instigar a capacidade crítica e de análise dos alunos.

Por fim, é interessante destacar que além da leitura, os estudantes mantinham sempre atualizado um diário de bordo, ou seja, deveriam destacar os pontos importantes, aquilo que mais chamou atenção, as considerações dos colegas e das professoras, o nome das obras, enfim, era um diário próprio que permitia expor os sentimentos.

Considerações finais

Acreditamos que o Círculo de Leitura propicia um espaço de formação tanto para os alunos da escola quanto para as licenciandas, pois ao auxiliar no processo de formação de leitores, formamo-nos como mediadoras. Consideramos que a proposta foi positiva, pois os alunos abordados pelo projeto demonstraram uma “evolução”, de acordo com as informações repassadas pela professora de Português e Literatura da escola.

Outro fato importante que corrobora a tese positiva é que a procura por livros na biblioteca tem aumentado e junto com ela tem-se desenvolvido as habilidades da leitura e escrita, ponto que até então era considerado crítico por todos os professores da instituição.

Finalizamos esta proposta de intervenção com um sentimento de dever cumprido, pois aquela pequena parte de alunos que foram atingidos

pelo projeto fará diferença na sociedade, pois acreditamos que aquele aluno leitor conseguirá melhor se posicionar e se expressar diante dos fatos, ou seja, terá autonomia sobre a sua fala e seus atos.

Referências

- COSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. São Paulo: L&PM Pocket, 2008.
- PETIT, Michèle. *A leitura e os jovens: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROSENBLATT, Louise M. *La literatura como exploración*. México. DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica*. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2014.

Anexos

Figura 1 - Primeiro encontro do Círculo de Leitura.



Fonte: Alice Ribeiro Dionizio

Figura 2 – I Sarau Literário do Círculo de Leitura.



Fonte: Alice Ribeiro Dionizio

ENUNCIADOS DE SUGESTÕES DIDÁTICAS: A ESCRITA DOCENTE NO PIBID LETRAS PORTUGUÊS DA UFPE

Anne Caroline Araújo de Lima
Getulio Ferreira dos Santos
Renata Maria da Silva Fernandes¹

Resumo: Com o objetivo de investigar os enunciados de atividades escolares, produzidos no âmbito do projeto *A leitura de linguagens diversas* do PIBID Letras Português/UFPE, foram analisadas algumas sugestões didáticas direcionadas para os gêneros desenho anatômico e mapa contidas no volume 1 e 3 da Série *Cadernos de Sugestões Didáticas* enfocando as estratégias de abordagem dadas à diversidade de gêneros multissemióticos. Utilizamos como aporte teórico para esta investigação ARAÚJO, 2014; DIONISIO, 2013; 2014; HERCULANO-HOUZEL, 2010 e MENDONÇA, 2012. Podemos constatar com este estudo que os enunciados visam promover o diálogo entre as atividades de abordagem de gêneros multissemióticos e as diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Enunciados escolares; Sugestões didáticas; Gêneros multissemióticos.

Abstract: With the objective of investigating the commands for school activities, produced in the project *A Leitura de linguagens diversas* (Reading in different languages) of PIBID Letras Português/UFPE, some suggestions for teaching the genres anatomic design and map contained in Vol. 1 and 3 of the series *Cadernos de Sugestões Didáticas* were analyzed focusing on the strategies suggested for teaching the diversity of multisemiotic genres. We used as theoretical support for this investigation ARAÚJO, 2014; DIONISIO, 2013;2014; HERCULANO-HOUZEL, 2010 and MENDONÇA, 2012. It was found that the commands served to

1. Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID/CAPES), no semestre 2014.2, sob a orientação das coordenadoras Angela Dionisio e Suzana Cortez, na Universidade Federal dePernambuco (UFPE).

promote dialogue between the activities for teaching multisemiotic genres and the various areas of knowledge.

Keywords: Commands for school activities; Teaching suggestions; Multimodal genres.

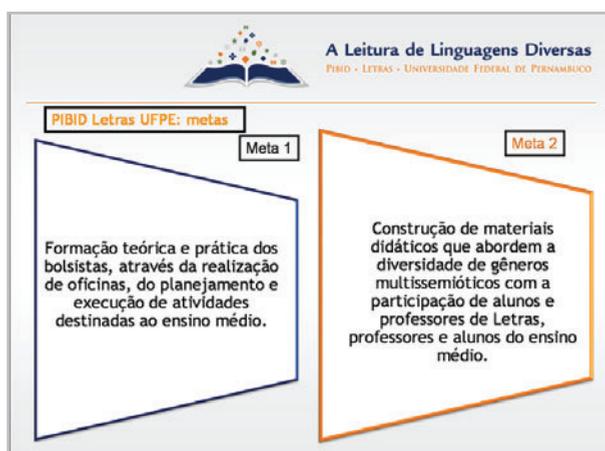
Pibid Letras Português: formação docente como meta

As diversas atribuições endereçadas ao professor no exercício de sua profissão deixam passar despercebidas questões que parecem externas à sua responsabilidade. Entretanto, estas são partes constitutivas da formação docente, e entre elas está a escrita de enunciados com vistas à realização de uma atividade escolar. Isso é decorrente do fato de que durante a graduação espera-se que professores de disciplinas como Metodologia de Ensino ou Didática assumam o papel de mediadores da escrita dos futuros docentes. No entanto, o trabalho realizado nessa direção é, muitas vezes, insuficiente para dar conta das especificidades de cada enunciado, os quais variam de acordo com os objetivos de cada questão (ARAÚJO, 2014). Em geral, as atividades escolares sinalizam para uma reprodução de enunciados prontos, descontextualizados, que passam de professor para professor, desconsiderando as particularidades de cada instituição e de seu público-alvo.

O PIBID Letras Português da UFPE (editais 2010 e 2011), financiado pela CAPES, destaca dois objetivos como norteadores das produções de materiais didáticos, que são (i) introduzir os graduandos em práticas cotidianas escolares, oferecendo-lhes circunstâncias de criação, envolvimento em experiências metodológicas e em ações docentes inovadoras e interdisciplinares; (ii) fomentar o diálogo entre a teoria e a prática, indispensáveis à formação dos docentes, aumentando os atributos das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Neste sentido, e buscando cumprir

os objetivos anteriormente descritos, o PIBID Letras Português da UFPE (2010-2011) é conduzido por duas metas que se coadunam (Cf. Figura 1):

Figura 1 – Metas PIBID Letras Português (CAPES/UFPE). Retirada da Série Cadernos de Sugestões Didáticas – Desenho Anatômico, p. 10.



(Disponível em: <http://www.pibidletras.com.br/publicacoes/serie-cadernos-de-sugestoes-didaticas/>)

Dentre as metas do PIBID Letras Português, reportamo-nos à elaboração de materiais didáticos centrados em atividades de leitura, numa perspectiva interdisciplinar e multimidiática com base em gêneros textuais multimodais (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013), com propósitos comunicativos voltados para a divulgação de informação. Mais especificamente, referimo-nos aos enunciados que compõem a escrita das atividades dos *Cadernos de Sugestões Didáticas*, produzidos coletivamente pelos bolsistas do referido projeto e tomando como referencial o que o aluno *ler e escreve além dos muros da escola* (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012).

Os enunciados dos *Cadernos*, a saber, possuem um *comando de ação discursiva* (ARAÚJO, 2014), a partir do qual os alunos são convocados a

construir uma linha de raciocínio gradativa em relação ao conteúdo tratado e, conseqüentemente, às questões que o norteiam. Esse tipo de comando exige dos alunos sinapses mentais (HERCULANO-HOUZEL, 2010) para o reconhecimento de gêneros multissemióticos sem vários domínios discursivos. Em outras palavras, discorreremos neste trabalho sobre como os enunciados das atividades dos *Cadernos de Sugestões Didáticas* possibilitam, em sala de aula, a construção de conceitos referentes aos gêneros multissemióticos *Desenho Anatômico* e *Mapa*, desde o nível mais superficial de leitura ao mais complexo.

Diante disso, este trabalho objetiva trazer a público a experiência do PIBID Letras Português da UFPE, no tocante à construção de enunciados de atividades para abordagem dos gêneros textuais multissemióticos *Desenho Anatômico* e *Mapa*, e posteriormente para a vivência dessas atividades em turmas do ensino médio das intuições públicas estaduais de ensino nas quais atuam os bolsistas.

Pressupostos teóricos

[...] a formação docente é, necessariamente, um processo coletivo de (re)significações, que exige muitos olhares em torno dos objetos de análise.

Lívia Suassuna

Para este trabalho, achamos pertinente utilizar como embasamento teórico os conceitos de gêneros textuais e multimodalidade, ancorados nos estudos de Dionisio e Vasconcelos (2013), em que abordam as noções de gênero, de materialidade multissemiótica dos textos, entre outras, ao passo que discutem a multimodalidade como recurso metodológico. Mais adiante, partimos para os conceitos postulados por Souza, Corti e Mendonça (2012) sobre a concepção de leitura e letramentos no ensino médio.

Destacamos também as contribuições de Araújo (2014) para a elaboração de uma teoria sobre nossos estudos, visto que a autora apresenta com bastante propriedade os modos de se construir enunciados de atividades e tarefas escolares.

A Multimodalidade e os Letramentos no processo de ensino-aprendizagem

Temos constatado, no decorrer dos últimos anos, uma utilização crescente de gêneros multissemióticos em situações de ensino, em grandes avaliações e em materiais didáticos. Isso se deve às necessidades atuais de uma sociedade que, com os avanços tecnológicos, tem se tornado cada vez mais multimodal, por isso, muitas vezes, deparamo-nos com gêneros que migraram de outros domínios discursivos para o domínio educacional.

Diante disso, Donisio e Vasconcelos (2013) afirmam que

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p. 19).

O trecho em destaque sugere que o encaminhamento do estudo da multimodalidade, característica constitutiva dos gêneros textuais, para o ambiente escolar significa atentar para o desenvolvimento neuropsicológico dos nossos alunos. Respalçadas nos pressupostos da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM) desenvolvida por Mayer (2001; 2009), Dionisio e Vasconcelos (2013) apontam para a existência de um canal duplo, o verbal e o visual, atuando no processamento da informação do

ser humano. Segundo as autoras, esse canal, quando utilizado de forma eficiente, traz implicações neuropsicológicas positivas para a aprendizagem dos alunos que, ao passarem pela infância e adolescência, ainda se encontram com o cérebro em desenvolvimento.

Se tomarmos como referência os gêneros e os tipos textuais que convencionalmente conduzem as práticas em sala de aula, concordamos com Souza, Corti e Mendonça (2012) quando afirmam que os hábitos de leitura e escrita externos ao ambiente escolar parecem desprovidos de significado. Neste sentido, tem-se a impressão de que leitura e escrita são práticas exclusivas das atividades propostas na escola, desconsiderando, portanto, o que os alunos *leem e escrevem além dos muros escolares*. Todavia, no que diz respeito ao repertório de leitura e escrita, é imprescindível tomar como ponto de partida as experiências cotidianas do discente para que as atividades em sala de aula tornem-se efetivamente significativas. Essas *práticas de letramento* compreendem situações recorrentes no cotidiano do aluno e assumem um papel importante no engajamento deste com as atividades escolares.

Souza, Corti e Mendonça (2012) reiteram ainda a necessidade da ampliação dessas práticas, porém partindo de um ponto referencial situado nas vivências do aluno:

Reconhecemos a necessidade de ampliar as práticas e habilidades dos jovens, mas isso implica, de um lado, reconhecer que eles já participam do mundo letrado e, de outro, identificar as diferentes maneiras como isso acontece. Nosso trabalho, portanto, deve começar pela identificação do que esses jovens são e fazem, e não do que eles “não são” e “não fazem” (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 19).

Segundo os autores citados acima, o envolvimento do aluno com as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula está diretamente relacionado à sua percepção enquanto leitor, ao passo que toma como fio condutor suas próprias referências textuais. Seria esse o primeiro passo para o aluno adentrar no universo literário legitimado pela escola e, posteriormente, reconhecer e atender as especificidades de cada leitura:

Sem dúvida, a entrada no universo literário pode e deve ser estimulada na escola, respeitando-se os modos de ler próprios de cada gênero dessa esfera social. Do mesmo modo, outros gêneros discursivos também precisam ser abordados nessa perspectiva. Uma capacidade própria do leitor fluente é ajustar os caminhos e as posturas diante do texto dependendo do que se vai ler, de para quem se vai ler, da situação em que essa leitura se dá, das expectativas de outras pessoas acerca da sua leitura, do valor social que se atribui (ou não) a ela, entre outros fatores (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 24).

Souza, Corti e Mendonça (2012) também chamam a atenção para as transformações, ocorridas ao longo do tempo, dos modos de como a leitura se concretiza em decorrência dos avanços tecnológicos. Os autores ressaltam que tais modos não anulam as formas de leitura nem os gêneros precedentes ao novo modo de interagir com a prática leitora. Desse modo, o planejamento das atividades de leitura e escrita deve ser organizado sob uma perspectiva que oscile entre as práticas de letramento existentes e as práticas de letramento provenientes das mudanças tecnológicas, considerando as alternativas de interação do discente com essa nova forma de ler e escrever sobre a realidade que o cerca e os recursos dos quais se utiliza para representar a si mesmo, a sua comunidade e o seu modo de interpretar as informações circundantes à sua existência.

Enunciados de atividades e tarefas escolares nas aulas de língua portuguesa

No primeiro capítulo de seu livro, Araújo (2014) convida-nos a (re) pensar sobre o que são de fato atividades, tarefas ou exercícios nas aulas de língua portuguesa. Mais adiante, e apoiando-se nas palavras de Matêncio, Araújo (2014) elucida nossa mente acerca do convite proposto, afirmando que não apenas há distinções entre atividades e tarefas, como há uma distinção hierárquica entre elas, sendo aquelas mais abrangentes que estas. Em outras palavras, as atividades podem ser consideradas como ações de ensino-aprendizagem que reúnem concomitantemente diversas “sequências didático-discursivas”; as tarefas, por sua vez, possuem como finalidade a realização dessas atividades.

Não obstante, os enunciados de atividades escolares podem ser formulados na perspectiva das sequências injuntivas, pois, por meio delas, “dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor”(ARAÚJO, 2014, p. 29), assim como há a proposição de atividades organizadas por um modo/comando definido, seja este simples ou pautado por ações. Interessa-nos mais especificamente as atividades escolares mediadas por sequências injuntivas arranjadas por um “comando regulado por modo de ação”, pois este “informa tanto o que deve ser feito quanto o modo como a ação deve ser executada”(ARAÚJO, 2014, p. 41).

Análise dos dados

O processo de escrita dos enunciados partiu de uma construção gradativa do raciocínio exigido para que o aluno responda as questões satisfatoriamente e, ao mesmo tempo, confronte informações implícitas e explícitas entre os recursos audiovisuais (videoclipe, documentário e

vídeo) e os textos materializados (letra de música, transcrição de cena e depoimento). Podemos observar na Figura 2 um recurso audiovisual (videoclipe da música “Anormal”) e sua materialização verbal (letra da música “Anormal”), ambos postos como dispositivos linguísticos complementares que, apesar de serem apresentados sob formas distintas, estabelecem um diálogo. Na Figura 2 temos uma grande atividade regulada por um comando de ação simples: *Análise do vídeo, abordando também questões relacionadas ao texto verbal (letra)*. A primeira tarefa, Figura 3, é intercalada pela letra de música, seguida de uma tabela, cujo objetivo é sintetizar as informações e organizar visualmente os comandos de ação simples da tarefa 1, levando o interlocutor a relacionar o videoclipe a letra de música, sua materialização textual.

Figura 2

I. Exibição do videoclipe “Anormal”, da banda Pato Fu
(Série Verbetes Enciclopédicos – PIBID Letras UFPE, vol.1, p. 24).

| | |
|---|---|
| <p>Anormal John Pato Fu</p> <p>Mais que anormal Eu devo ser Pra ver você Em todo lugar</p> |  |
|---|---|

(03): Videoclipe da música “Anormal”, primeira faixa do álbum “Toda Cura para Todo Mal”
Fonte: <http://youtu.be/596BjKP-hf0>
Acessado em 18/10/12

(<http://www.pibidletras.com.br/publicacoes/serie-verbetes/>)

[O acesso ao vídeo pode se dar por meio dos dispositivos móveis dos alunos (celulares, tablets, smartphones etc) ou por meio de uma projeção para o grande grupo mediante uso de datashow etc.]

Análise do vídeo, abordando também questões relacionadas ao texto verbal (letra). Por exemplo:

Figura 3

1) Durante o vídeo, a performance da banda Pato Fu mescla-se com imagens que simbolizam trechos da letra da música. Leia a letra da música e, se achar necessário, reveja o vídeo. Em seguida, enumere algumas destas situações.

Agora, enumere as situações, preenchendo o quadro abaixo.

| Performance da banda Pato Fu | Cenas da música |
|------------------------------|-----------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Anormal
John. Pato Fu

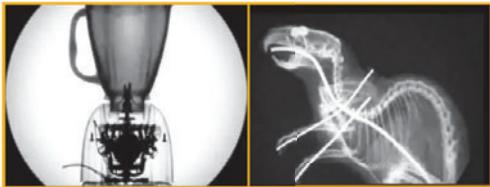
| | |
|--|--|
| <p>Rádio ligado Troco estações porque Não sei o som que você Pode odiar</p> <p>No supermercado Eu tento escolher O mesmo sabor que você Deve gostar Se é que conheço você Só de te observar Posso apostar que não vai Me decepcionar</p> | <p>Mas que anormal Eu devo ser Pra ver você Em todo lugar</p> <p>Dentro do quarto Vejo comerciais Qual vai te convencer Que ainda estou lá</p> <p>No supermercado Tentando escolher O mesmo sabor que você</p> |
|--|--|

(Distribuição da letra da música Anormal, em documento impresso ou digital)

As tarefas 2, 3 e 4 (Cf. Figura 4) buscam uma análise mais minuciosa em relação às imagens presentes no videoclipe, ao passo que induz o aluno a observá-las isoladamente no sentido de perceber suas particularidades composicionais dentro da totalidade que a constitui, remetendo a uma relação de sentido que as aproxima de outros gêneros textuais. Estão, em sua maioria, organizadas por mais de um comando, dentre estes os de ação simples e os regulados por modo de ação. A tarefa 3, Figura 4, apresenta em um de seus comandos um modo de ação, que diz como o interlocutor deve atuar diante das imagens do videoclipe, e um direcionamento para uma ação discursiva.

Figura 4

2) Diferentemente da maioria dos videoclipes, as imagens estão enquadradas num grande círculo, ou seja, não há ocupação total da extensão da tela, na forma retangular: Quais seriam as possíveis razões para o uso desta forma de moldura da imagem pelo produtor do clipe? Quais efeitos de sentido este enquadramento pode provocar?



3) Como se compõem as imagens do videoclipe? Observe como as imagens são construídas (cor, forma, movimento etc). Como você justifica o uso destes recursos na construção do videoclipe?

4) As imagens do videoclipe remetem o leitor a quais outros textos e em quais contextos do nosso dia a dia estes textos são solicitados, são produzidos?

Observamos também que na questão 6 (Cf. Figura 5) pede-se que seja estabelecida uma relação de sentido entre o título e a letra da música, o que se distancia significativamente de uma mera localização de informações dentro do texto. Notemos que os enunciados se apoiam na exploração sistemática do conteúdo que se pretende tratar, com base em recursos multimidiáticos e gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Figura 5

5) Humanos, animais, plantas são captados com a acuidade raio x. Que relações você estabelece entre esta forma de ver, de enxergar, e o título do vídeo *Anormal*?

Observamos, ainda, o fato de que os enunciados das atividades dos *Cadernos de Sugestões Didáticas* possibilitam a construção de conceitos linguísticos como, por exemplo, *Substantivo*, *Artigo* e *Metáfora* de uma forma interdisciplinar e simultânea, assim como mostra a questão 2 (Cf. Figura 6) e, subsequentemente, as letras *a*, *b*, *c* e *d* (Cf. Figura 7):

Figura 6

2) Leitura da notícia jornalística com desenho anatômico: “Mulher é atingida por arpão disparado acidentalmente”, publicada no Estadão em 07/05/2013.

Uma mulher de 28 anos estava na cozinha de sua casa, em Arraial do Cabo, na Região dos Lagos fluminense, quando foi atingida por um arpão de caça submarina que era manuseado por seu marido na sala e foi acionado acidentalmente, na noite de segunda-feira, 6. O equipamento entrou pela mandíbula da mulher e a ponta ficou alojada na coluna cervical.

A vítima, chamada Elisângela Rosa, sobreviveu. Ela foi atendida no Hospital Regional de Araruama e submetida a uma cirurgia. Segundo boletim médico, a mulher passa bem e é possível que fique sem nenhuma seqüela. “A ponta do arpão penetrou a região entre o canal anterior vertebral e o canal da medula. Caso o objeto atingisse apenas 1 centímetro para dentro, ela ficaria tetraplégica; se atingisse 1 centímetro para fora, alcançaria uma artéria que irriga o cérebro e ela morreria”, afirmou o neurocirurgião Allan da Costa, que operou Elisângela.

Segundo ele, apenas nas próximas 48 horas será possível avaliar se a paciente ficará ou não com alguma seqüela. “Precisamos esperar a suspensão da sedação e retirar a traqueostomia para fazer uma avaliação completa. Se tudo der certo, ela terá alta em uma semana.”

Figura 7

- a) Nesta notícia, o fato ocorrido é mais importante do que as pessoas envolvidas. Identifique e transcreva as expressões nominais que nomeiam a mulher e o médico.
- b) Observe os artigos definidos e indefinidos destacados no texto. Qual o papel desempenhado por estes artigos para a gradação semântica do substantivo mulher?
- c) As expressões nominais “a vítima” e “a paciente” retomam que informação do texto? Por que o uso do artigo “a” nesses casos? E se o autor da notícia tivesse usado o artigo “uma”, que diferença faria?
- d) Observe se os artigos particularizam ou generalizam os substantivos que vêm depois. Qual o papel desempenhado pelas palavras estudadas para a construção da progressão textual na notícia?

É importante ressaltar que os enunciados das Figuras 6 e 7 não exigem do aluno a reprodução de conceitos linguísticos, mas, sim, a construção desses conceitos a partir de suas inferências ao responder cada item proposto.

Da mesma forma, o gênero *Mapa* é tratado nos materiais didáticos do PIBID Letras Português como enunciados que exigem do leitor-aluno conhecimentos diversos, desde a análise dos elementos da pintura de um mapa artístico e seu processo de elaboração, à situação histórica que a pintura objetiva retratar (Cf. Figuras 8 e 9).

Figura 8

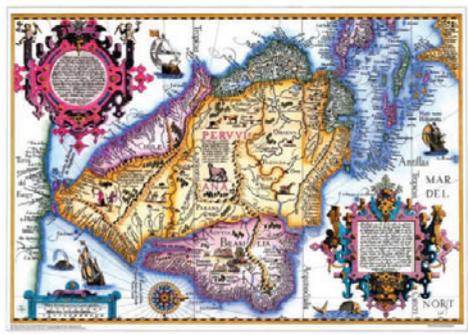
- I. Exibição, através de data show, da entrevista com o artista plástico Francisco José Ferreira, a qual apresenta o processo de criação de *mapas* artísticos.

[O acesso ao vídeo pode se dar por meio dos dispositivos móveis dos alunos (celulares, *tablets*, *smartphones* etc.) ou por meio de uma projeção para o grande grupo mediante uso de *datashow*].



(Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=XUaFJRwa4ts>)

- II. Exibição, através de data show, do mapa artístico “América do Sul e Caribe (1596)”.



(Disponível em: <http://mapasartisticos.blogspot.com.br/>)

Figura 9

Para a abordagem da construção do Mapa: América do Sul e Caribe podem ser elaboradas questões como:

1. Observe a forma como o mapa está posicionado;
2. Observe os contornos do mapa, com destaque para os territórios, rios e oceanos;
3. Observe as cores e suas funções;
4. Observe como são representadas as figuras imaginárias;
5. Observe como são representados os habitantes, os animais;
6. Observe alguns recursos constitutivos do mapa e seus detalhes:



Análise da entrevista, atrelando suas informações à pintura *Mapa: América do Sul e Caribe*.

- 1) O artista Francisco José Ferreira tenta ser fiel aos detalhes gráficos dos mapas originais durante a produção dos mapas artísticos, porém, estes não possuem a finalidade de mapas comuns. O que faz o *Mapa: América do Sul e Caribe* ser considerado uma representação artística e não um mapa convencional?
- 2) Antes de produzir mapas, Francisco José Ferreira estuda a cultura e a história de cada lugar a ser representado. Como estas informações podem interagir com as produções artísticas de mapas realizados por Francisco? Quais contribuições o estudo da história pôde oferecer à elaboração do mapa visto acima?
- 3) No *Mapa: América do Sul e Caribe*, Francisco José Ferreira faz uso de imagens de pessoas, animais e tipos de relevos. Qual o sentido acrescentado ao mapa devido ao uso dessas imagens?
- 4) Observe como os países estão apresentados (tamanho, forma, disposição para a leitura, cores utilizadas etc.). Como você justifica o uso de tais recursos na elaboração deste mapa que contém dados de um momento específico da história?

Na Figura 8, temos, mais uma vez, a presença de um recurso audiovisual (vídeo da entrevista com o artista plástico Francisco José Ferreira) e uma materialização textual (mapa artístico “América do Sul e Caribe”) que dialogam. Na Figura 9, temos uma grande atividade que envolve o mapa artístico “América do Sul e Caribe”, composta de tarefas com comandos de ação simples. Em seguida, temos uma segunda atividade, cujas tarefas levam o interlocutor a relacionar o recurso audiovisual e a materialização textual.

As Figuras 8 e 9 proporcionam um bom entendimento sobre o que significa para nós construir materiais didáticos: interligar conhecimentos teóricos com vivências em sala de aula, com experimentação em campo de investigação escolar e, acima de tudo, com disponibilidade para participar de experimentações de caráter interdisciplinar.

Considerações finais

Neste trabalho, vimos que o processo de elaboração de enunciados para atividades escolares, dentro do PIBID Letras Português, no subprojeto *A leitura de linguagens diversas*, tem para graduandos e professores em formação inicial extrema relevância, visto que a vivência de professores como autores de suas próprias atividades para a sala de aula, por vezes, não é contemplada nas grades curriculares de cursos de licenciatura. Neste sentido, a autonomia na construção de atividades escolares e, consequentemente, de seus enunciados tende a contribuir com a formação docente e com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No sentido mais simples, a elaboração de enunciados para atividades escolares pode auxiliar a organização do dia a dia em sala de aula.

Vimos também que o PIBID Letras Português possui em seu perfil bolsistas que elaboram materiais didáticos com enunciados/comandos que guiam a ação do leitor-aluno. Para tanto, são realizadas pesquisas em fontes

diversas e de domínio público, a fim de que esses materiais sejam constituídos dentro da perspectiva da multimodalidade e dos (novos) letramentos.

Por fim, acreditamos que a criação de materiais didáticos atrelada à formulação de enunciados claros, objetivos e que conduzem o leitor-aluno a ações distintas, como mostram os exemplos que trouxemos para este trabalho, tende a colaborar com a compreensão da sala de aula e dos eventos que nela ocorrem, dos gêneros textuais e sua dinamicidade, da multimodalidade como traço constitutivo dos letramentos que devem respaldar as práticas de bolsistas, graduandos e professores (em formação inicial ou continuada).

Referências

- ARAÚJO, D. L. de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Editora Livro Rápido, 2014.
- DIONISIO, A. P.; SOUZA, M. M. de. (orgs.). *Desenho anatômico*. Série Cadernos de sugestões didáticas. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- _____; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- HERCULANO-HOUZEL, S. *Neurociências na educação*. Belo Horizonte: Centro Difusor de Cultura, 2010.
- SOUZA, A. L. C.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

Ariane Alhadass 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 mediou 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 Língua”⁵, 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.

O PROJETO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ALTO SERTÃO DA PARAÍBA¹

Bianca Déborah da Silva Gomes
Francisco Edson de Freitas Lopes
Mayara Duarte Barreto
Vanuza Gonçalves Dias

Resumo: O presente relato deu-se no âmbito do Subprojeto PIBID/UFCCG Letras Inglês, numa escola do município de Cajazeiras, Paraíba. Tem como objetivo mostrar como a atuação dos bolsistas de iniciação à docência tem contribuído para a formação e construção identitária destes. Utilizamos as teorias de Bronckart (2012), Paiva (2003), Volpi (2001), os PCN (2000), entre outros. Os resultados mostram que o pensar-fazer educação tem ganhado novas configurações com a inserção do PIBID na região, e que a aprendizagem de uma língua ocorre de maneira mais eficiente quando todos os sujeitos estão envolvidos no processo, partilhando o saber e construindo o conhecimento juntos.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciatura em Inglês; PIBID.

Abstract: This report refers to the Subprojeto PIBID/UFCCG Letras-Inglês, in a school in the city of Cajazeiras, Paraíba. It aims to show how the actions of the students in the program Initiation to Teaching to teaching have contributed to their formation and identity construction. We use the theories of Bronckart (2012), Paiva (2003), Volpi (2001), PCN (2000), among others. The results show that thinking-how education has gained new configurations through the

1. Subprojeto PIBID/UFCCG/LETRAS-INGLÊS, Universidade Federal de Campina Grande-Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras-PB – Coordenador de Área: Fabiane Gomes da Silva

insertion of the PIBID program in the region, and that learning a language is more efficient when all subjects are involved in the process, sharing knowledge and building knowledge together.

Keywords: Teacher training; Degree in English; PIBID.

Introdução

O contexto educacional brasileiro tem assumido novas configurações ao longo dos anos na busca por uma educação eficiente e de qualidade. Com esse propósito, tem-se investido cada vez mais na renovação do ensino, objetivando que este seja mais próximo do aluno e, consequentemente, mais atrativo aos seus ideais. Para tanto, a criação e expansão de programas educacionais, bem como a discussão de políticas públicas para a educação são de extrema importância. Entretanto, um fator que não pode ser esquecido é que, para que essas políticas realmente surtam efeito, faz-se necessário formar profissionais experientes, competentes e aptos a contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, dentre muitos projetos educacionais que cooperam para este fim, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) se configura como um veículo de percepção, avaliação e reflexão sobre o complexo processo de fazer educação dos futuros professores da educação básica no Brasil. O projeto possibilita ao aluno em formação ter experiências reais em sala de aula e, assim, construir seu próprio repertório de ensino, com estratégias e métodos a serem aplicados futuramente na profissão docente.

Nesse sentido, o PIBID se reveste de valor ímpar, uma vez que promove a inserção de alunos de graduação no ambiente escolar desde os seus primeiros anos na universidade, a fim de que estes possam refletir sobre a sua formação profissional, com aspectos no pensar e fazer, entendendo-se como participantes diretos nos desafios e na renovação necessária exigida

do profissional docente do século XXI, com vistas à sua adequação nesse universo global que demanda dele um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem e do sistema educacional como um todo.

O PIBID oportuniza ao aluno bolsista experimentar o cotidiano de uma instituição de ensino, participando do andamento de todas as etapas que envolvem o fazer educação, e pensar ideias para aprimorar a sua futura prática pedagógica, através da ação direta, juntamente com os supervisores, professores titulares das escolas parceiras do programa, no planejamento, avaliação e execução de aulas, tornando-se assim um profissional que sabe aliar a teoria aprendida no seu curso de graduação com as reais necessidades de sua profissão futura.

O contexto atual da educação se apresenta como um cenário de grandes dificuldades e de um profundo repensar de suas bases, a fim de que possamos alcançar resultados realmente significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a importância de uma boa preparação do profissional docente, García (1999) afirma que

É a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 19)

Embora Volpi (2001) destaque que cabe às Universidades a responsabilidade para com a formação do professor, sabemos que, na prática, ainda

temos muita dificuldade de aliar satisfatoriamente as teorias aprendidas em sala de aula com o curto período de prática efetiva em sala de aula exigida nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Para Paiva (2003), existe ainda um grande descompasso entre as disciplinas teóricas e as reais necessidades dos alunos na prática. Dessa maneira, programas como o PIBID se revestem de imensa importância como um aliado na formação dos professores.

Nessa perspectiva, o presente relato objetiva demonstrar a contribuição do PIBID para o processo de formação docente do professor de língua inglesa no Alto Sertão da Paraíba, especialmente a contribuição para uma formação identitária diferenciada. Objetiva, também, descrever uma experiência originada na etapa de docência compartilhada com aulas que foram ministradas na turma do 3º ano “A”, no período matutino, na escola parceira Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo. As aulas foram ministradas dos dias 13 a 20 de maio de 2015, pelos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do CFP/UFCG, e também bolsistas de Iniciação do PIBID, mais especificamente do sub-projeto Letras – Inglês.

Neste relato, serão descritos os procedimentos adotados na atividade, conforme a metodologia escolhida, bem como o desempenho em sala de aula dos bolsistas na tarefa da docência, e os resultados positivos advindos dessa experiência.

Entendemos que essa fase da docência compartilhada é muito importante para o crescimento dos bolsistas, visto que, na ministração de aulas, eles assumem o comando da sala, caracterizando-se como facilitadores da aprendizagem e permitindo não somente aos alunos, mas também a eles mesmos, adquirirem experiências e amadurecimento, através dessa vivência conjunta com a turma, em sala de aula. Assim, também se permitem associar as teorias aprendidas na universidade com as diversas práticas

que se materializam na realidade escolar, observando de que forma pode ocorrer a aprendizagem estudantil e os meios adequados para que as aulas sejam produtivas e eficazes quanto ao aprender.

O Subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-Inglês

O Subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-ínglês tem atuado há pouco mais de um ano no sertão paraibano, oportunizando aos bolsistas o planejamento, o desenvolvimento e a execução de práticas de intervenções no ensino médio regular e na EJA, nas duas escolas parceiras de atuação.

É composto por dezessete integrantes, sendo um Coordenador de Área, duas Professoras Supervisoras e quatorze Bolsistas de Iniciação à Docência. Estes atuam em duas escolas estaduais de ensino básico, em duas equipes de sete integrantes para cada instituição de ensino.

Importante ressaltar que o Subprojeto PIBID Letras Língua inglesa do Centro de Formação de Professores da UFCG é pioneiro no estado da Paraíba, sendo o único subprojeto ligado ao PIBID a atuar com alunos de licenciatura em Língua Inglesa na região.

Na vivência junto ao programa, os bolsistas têm a chance de observar, pesquisar, planejar e refletir sobre o processo complexo do “fazer educação” em uma instituição de ensino básico no Brasil. Nesse sentido, compartilhamos a premissa de que, para um avanço real e uma melhoria significativa no atual quadro da educação, precisamos de docentes que estejam comprometidos não somente com o repasse de conteúdos, mas também com a construção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

A capacitação profissional que cada um desses docentes em pré-serviço está experimentando através de sua atuação nas escolas parceiras, mediada pelo PIBID, não pode ser mensurada em palavras. Cremos firmemente que somente quem faz parte e acompanha o dia a dia de uma

instituição de ensino em sua integridade é que tem condições de pensar e criar estratégias de intervenções pedagógicas eficientes e significativas, a fim de que tenhamos uma educação básica de qualidade no país.

Destaque-se que as ações desenvolvidas pelo Subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-inglês se refletem em ganhos não só para os alunos bolsistas, mas também para as escolas parceiras e para toda a comunidade em geral.

Essa visão de o processo de ensino e aprendizado estar intimamente ligado com a questão social advém do fato de concordarmos com os PCN, quando afirmam que a língua é o principal veículo de mediação das práticas sociais.

A esse respeito, Bronckart (2012) afirma que

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muitos diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas que chamamos de textos. (BRONCKART, 2012, p. 69)

As situações de comunicação que Bronckart (2012) evoca só se tornam possíveis por meio de uma língua em comum que partilhamos. Essa se concretiza nas práticas sociais na forma de textos, sejam eles falados ou escritos, e estes, por sua vez, se materializam de diversas formas, e nas mais variadas situações sócio-históricas ou culturais, dependendo do propósito comunicativo de seu(s) autor(es).

Nesse sentido, adotamos como fundamentos para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa o entendimento de que o conhecimento de línguas não deve prescindir de um contexto sociointeracional e discursivo, razão pela qual todas as nossas atividades se baseiam em textos, não só como instrumentos de desenvolvimento das estruturas linguísticas

do idioma mas também como ferramentas de formação discursiva e ideológica. Atividades de leitura, interpretação e produção textual são sempre planejadas e postas em prática abordando componentes metalinguísticos, epilinguísticos e translinguísticos presentes nos gêneros textuais.

Creemos que o subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS/INGLÊS, pioneiro no Estado da Paraíba, tem dado enormes contribuições para o processo de construção identitária dos bolsistas em atuação nas escolas parceiras, bem como dos acadêmicos de Letras com habilitação em Língua Inglesa, a fim de que estes reflitam sobre o quanto é importante a capacitação profissional em seu campo de atuação, aliando teoria e prática.

Relato de experiência

A experiência que ora apresentamos se deu na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo, no mês de maio de 2015, quando foram desenvolvidas habilidades de leitura, interpretação e produção escrita, numa perspectiva discursivo-argumentativa, utilizando o gênero textual fábula.

A atividade foi planejada e posta em prática tendo como pressupostos o modelo de ação didática proposta por Schnewly e Dolz (2013).

No primeiro módulo, fizemos um “brainstorming” sobre o tema da aula, que se tratava de valores sociais, questionando os alunos sobre quais valores eles conheciam e/ou prezavam como seres sociais. Alguns alunos responderam e uma discussão sobre o assunto foi instigada já a partir desse momento inicial.

Na sequência, foram apresentados aos estudantes alguns slides sobre o tema, nos quais se discutia o conceito de valores como “certo” e “errado”, e quais os valores que mais prezamos em nosso viver. Ao longo da aula, fazíamos pequenas discussões com os alunos a respeito da temática, de modo que os alunos participaram bastante.

Assim, nesse contexto, foi apresentada à turma a fábula (gênero conhecido por enfatizar valores morais). Tratava-se do texto: “The Peacock and the Crow”, que trazia uma moral importante, sobre a qual discutimos com os alunos, após uma abordagem sobre o gênero fábula e suas características e após um trabalho de compreensão geral do texto.

Continuando a atividade, foi feita uma leitura conjunta da fábula com a turma, sendo que, nós, bolsistas, líamos em voz alta e os estudantes repetiam em seguida. Após a leitura, foram sugeridas algumas atividades escritas sobre a fábula e a temática em geral. Trabalhamos o vocabulário da fábula e, em seguida, como avaliação, distribuimos para os alunos algumas questões sobre a fábula para que eles resolvessem em casa.

No final do primeiro módulo, apresentamos a dinâmica “desfazendo o nó”, para enfatizar a importância de um dos valores primordiais da sociedade: a união. Os alunos participaram ativamente e gostaram muito da atividade proposta. Dessa forma, “amarramos” alguns aspectos do texto que seriam retomadas no segundo momento.

Dando continuidade à docência compartilhada, no segundo módulo, que teve a duração de duas aulas, retomamos alguns pontos da aula anterior e relembramos o texto trabalhado. Para que os alunos fixassem o tema e com isso aprendessem sobre o mesmo, sugerimos uma atividade intitulada “Continuing the fable”. Nessa dinâmica, eles teriam que criar suas próprias fábulas, utilizando as características do gênero que aprenderam nas aulas.

A princípio, os alunos relutaram um pouco quando relatamos que a fábula teria que ser escrita em inglês, mas, com a ajuda dos bolsistas, pouco a pouco eles desenvolveram seus textos.

No último módulo, como culminância, oferecemos um espaço para os alunos lerem suas fábulas. Concluída a atividade, mostramos um vídeo: “Valores da nossa sociedade, de que lado você está?”. Em seguida, promovemos um momento de reflexão e discussão a respeito do vídeo.

Os alunos participaram ativamente, e logo após fizemos uma leitura da fábula utilizada em sala. Para término da aula, fizemos um “Warm up” muito interessante: cada aluno deveria ir à frente e abrir uma caixa na qual teria a foto de um artista. O aluno deveria atribuir algumas qualidades a esse artista e apontar alguns defeitos. Para surpresa dos alunos, dentro da caixa havia um espelho, e o artista que eles visualizavam eram eles mesmos.

Resultados

Ao final da atividade, pudemos constatar que os alunos conseguiram ampliar o seu repertório lexical e perceber aspectos discursivos da língua inglesa. As fábulas produzidas com a ajuda dos bolsistas demonstraram quão criativos os alunos podem ser, desde que lhes sejam oportunizados momentos de produção do conhecimento, e que estes momentos consigam motivá-los, fazendo-os perceberem que o aprendizado da língua inglesa obtido na escola serve para fazê-los ampliar o seu conhecimento de mundo, ajudando-os a ter acesso a informações e auxiliando na sua formação cidadã.

Importante mencionar também que a atividade foi pensada de modo a dar autonomia ao aluno na construção do seu conhecimento, tornando-o participante ativo no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Vemos nesse contexto que a docência compartilhada se caracteriza como uma etapa importante e fundamental para nossa formação como docentes, pois incentiva o desenvolvimento da prática reflexiva, entendida como

mais que conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação de professores (BORGES e TARDIF, 2001, p. 16).

Reconhecemos, assim, quão essencial se faz o PIBID e as atividades por ele propostas para nosso desenvolvimento e formação. É imprescindível ter a possibilidade de ensinar o que aprendemos e de vivenciar o espaço e a realidade da educação no Brasil, com vistas a uma formação profissional sólida, crítica e efetiva.

Considerações finais

Dentre as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto PIBID/UFCG/LETRAS-Inglês na escola parceira Cristiano Cartaxo, a docência compartilhada é mais um passo importante para o desenvolvimento pleno de nossa formação profissional como docentes, uma vez que permite a observação das práticas educacionais em sala de aula e a ministração de aulas. A atividade aqui relatada se deu na etapa de ministração de aulas, oportunizando tanto para os alunos e supervisora quanto para os bolsistas um momento de crescimento mútuo, em que cada um, com seus conhecimentos prévios e adquiridos, compartilhavam o saber, resolvia dúvidas, expunha suas ideias e via sentido na aprendizagem, na escola, e na educação.

Assim, este trabalho teve como proposta relatar como algumas ações realizadas pelo Subprojeto do PIBID Letras-Inglês do Centro de Professores da UFCG, em atuação na cidade de Cajazeiras-PB, podem contribuir para a formação de uma identidade diferenciada dos professores de Letras Língua Inglesa da região.

Mostramos que as aulas ministradas no período de docência compartilhada foram bastante proveitosas e enriquecedoras, e que nos possibilitam um maior contato com os alunos, assim como nos fazem adquirir mais experiência, pois nos proporcionam colocar em prática o que aprendemos na universidade. É no momento de ministração que nossos conhecimentos, nossa ética profissional, habilidade, competência são colocados à prova, e isso é de suma importância para nossa formação enquanto docentes.

Referências

- AMOS, Eduardo, PRESCHER, Elizabeth, PASQUALIN, Ernesto. *Challenge*. 2nd Edition. São Paulo: Richmond Publishing, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, nº 74, Ano XXII, Abril, 2001, p. 11-26.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.
- VOLPI, M.T. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J.V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

O PIBID COMO PROPICIADOR DE CAPACIDADES DOCENTES

Gabriela Martins Mafra¹
Samandra de Andrade Corrêa

Resumo: Esta análise tem como objeto de estudo o subprojeto PIBID/UENP “Letramento na escola: práticas de leitura e produção textual”, que se insere no eixo 2, Língua Portuguesa. Este eixo focaliza o letramento por meio de gêneros do jornal, com a mediação da ferramenta “sequência didática de gêneros”, fundamentada nas pesquisas do grupo genebrino filiado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nosso foco é analisar as capacidades docentes desenvolvidas nos pibidianos, através da transposição didática para a elaboração do Jornal PIBID. Pretendemos contribuir com os processos que envolvem tanto o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, como a formação docente, em nível inicial e continuado.

Palavras chaves: ISD; Transposição didática; Formação docente.

Abstract: This analysis has as its object of study the subproject PIBID / UENP “Literacy in school: reading practices and textual production”, which forms part of the axis 2, Portuguese language. This axis focuses on literacy through newspaper genres, mediated by the “instructional sequence”, of the Geneva research group affiliated with Sociodiscursive Interactionism (SDI). Our focus is on the analysis of the teaching capacities developed in pibidianos through didactic transposition for the elaboration of the Newspaper PIBID. We intend to contribute with the processes involving both teaching and learning the Portuguese language, such as teacher training, in initial and continued levels.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; Didactic transposition; Teacher training.

1. Alunas do 3º ano de Letras: Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/ Campus Cornélio Procopio). Bolsistas da Capes pelo PIBID no eixo: Língua Portuguesa. Orientandas da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP/CCP). Contato principal: gabi_martins_mafra@hotmail.com.

Introdução

Esse relato de pesquisa resulta de estudos realizados no subprojeto, eixo Língua Portuguesa. Propomos analisar as capacidades docentes desenvolvidas em pibidianos participantes desse subprojeto que está em vigor há dois anos.

O subprojeto tem como uma de suas metas seguir a *engenharia da transposição didática* em sua totalidade, cumprindo, assim, todas as suas fases. Para tanto, temos como pilar teórico-metodológico os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual é construído com base em toda uma engenharia didática.

Nosso *corpus* de análise é composto pelas ações desenvolvidas nesse subprojeto, as quais coincidem com o objetivo de construir colaborativamente um jornal escolar. A produção do jornal foi composta pelas seguintes etapas: 1) estudos teóricos para fundamentar a transposição didática externa e interna dos gêneros do jornal; 2) seleção dos gêneros que iriam compor o jornal PIBID; 3) elaboração de modelos teóricos e didáticos dos gêneros; 4) construção de sinopses das SDG – planejamento das SDG a partir da esquematização de oficinas, objetivos, objetos/conteúdos e atividades; 5) elaboração de tarefas, atividades e dispositivos didáticos para os módulos das SDG; 6) planificação da SDG na forma de texto instrucional para o professor. É tendo em vista esse contexto que investigamos as capacidades docentes adquiridas pelos professores em formação/pibidianos participantes desse projeto.

Cabe ressaltar que na formação inicial, a aquisição de capacidades docentes consiste num processo de construção de conhecimentos com o objetivo de ir ao encontro das necessidades do meio social para gerar, assim, propostas de parceria entre a universidade e a escola (CRISTOVÃO, 2011). Compreendemos que essa parceria é importantíssima, pois proporciona a aquisição de capacidades docentes, para o professor – por causa

do trabalho estar sendo feito pensando na prática – e um avanço para a escola, por meio do trabalho desses professores em formação recebem o que tem de mais novos em pesquisas e tornando a escola um ponto de experimentação, mas também de realização desses “novos” métodos.

Justamente para mostrar um exemplo dessa parceria, a qual tem como foco as capacidades docentes adquiridas pelos professores em formação inicial durante o trabalho com o PIBID, que organizamos o relato na seguinte ordem: 1º a engenharia didática do ISD; 2º PIBID; 3º PIBID 2014: a construção da primeira edição do jornal; 4º PIBID 2015: reconcepções; 5º agir docente; 6º capacidades docentes; 7º uma análise das capacidades docentes adquiridas por pibidianos.

Engenharia didática do ISD

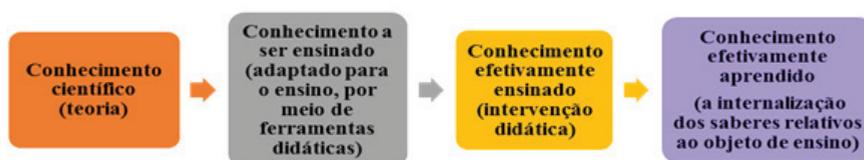
O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mas do que uma ciência linguística, pretende ser uma corrente da ciência do humano, ou seja, seu foco está na investigação das capacidades/práticas languageiras. Assim, o ISD trabalha com três grandes frentes: 1) análise de textos/discursos; 2) análise das atividades de trabalho; 3) ensino-aprendizagem da língua.

Nessa terceira etapa o ISD adota a noção de transposição didática. “A esse processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, a literatura vem denominando transposição didática.” (CHEVALLARD, 1989 apud BARROS, 2012). Compreendemos que a transposição didática é a transformação de um objeto científico em um objeto de ensino. Nesse percurso a noção de transposição didática se divide em: transposição didática externa e transposição didática interna (cf. BARROS, 2012).

A primeira refere-se ao momento pré-intervenção didática: etapa do reconhecimento teórico do objeto de ensino e sua transformação em objeto a ensinar (elaboração de atividades/tarefas/dispositivos didáticos).

Já a transposição didática interna é a etapa em que o objeto, por meio de atividades/tarefas/dispositivos didáticos, passa a ser efetivamente ensinado e aprendido: é o momento da intervenção em sala de aula.

Figura 1 – Níveis da Transposição Didática



Fonte: as autoras

Para que o professor/pesquisador consiga adaptar esse conhecimento teórico em conhecimento científico, é preciso o auxílio de ferramentas didáticas. Essa adaptação de objeto teórico em objeto de ensino ocorre em todas as disciplinas, mas em nosso caso o foco é a Língua Portuguesa, tendo em vista que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BRASIL, 1998) orienta o ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros textuais que circulam nas diversas práticas sociais.

A partir dessa orientação pode surgir um questionamento: Como trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula?

O ISD tem duas ferramentas didáticas que auxiliam na transposição do gênero em objeto de ensino: a sequência didática (SD) e o modelo didático, os quais fazem parte da Engenharia didática do ISD.

Quando pensamos na proposta dos documentos oficiais da educação (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) sobre o trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, fica evidente que faltam a esses documentos sugestões metodológicas mais consistentes; uma ferramenta didática para tornar viável a didatização desses objetos sociais.

Os pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentam uma metodologia para o trabalho com os gêneros orais ou escritos na sala de aula, consubstanciada no procedimento Sequência Didática de Gêneros (SDG). Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Com essa ferramenta didática o professor poderá desenvolver diversas capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva) nos alunos por meio dos gêneros textuais. Assim, os alunos poderão conhecer gêneros textuais ainda desconhecidos, do seu contexto, e isso poderá auxiliá-los quando estiverem em uma situação real de comunicação.

Já o modelo didático é uma ferramenta de ensino que permite ao professor/pesquisador conhecer as características do gênero a ser ensinado, processo, geralmente, realizado antes de produzir uma sequência de atividades, que pode ser uma SD. Isso ocorre, pois, o modelo didático evidencia as *dimensões ensináveis* (BARROS, 2012) de um determinado gênero, o que auxilia na elaboração de dispositivos didáticos da SD. Para tanto, se faz necessário um agir docente coerente com o contexto de ensino.

PIBID

Segundo a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem

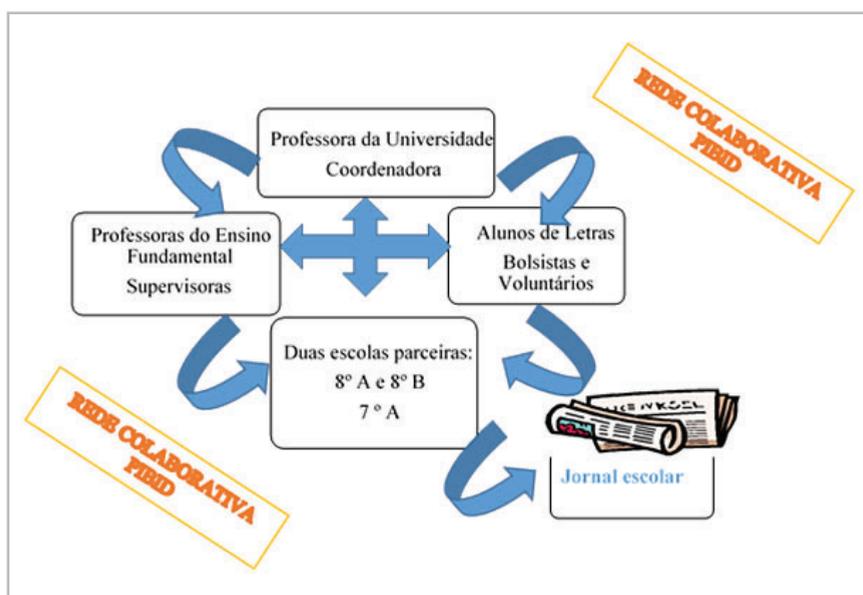
promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Universidade e de um professor da escola.

PIBID 2014: a construção da primeira edição do jornal

O subprojeto de português-literatura (UENP) – campus de Cornélio Procopio, Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual, coordenado pela Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros tem como foco a didatização de gêneros do jornal. Esse projeto teve início em 2014 e foi motivado pelo Programa Folha Cidadania desenvolvido pela *Folha de Londrina*, o qual tem como objetivo combater o alfabetismo funcional entre as crianças, através do incentivo à leitura dos jornais.

Esse subprojeto tem como objetivo a construção colaborativa de um jornal escolar. Dessa forma, coordenadora, professoras supervisoras, pibidianas e alunos (Ensino Fundamental II- do Colégio Estadual Monteiro Lobato e da Escola Estadual Professor Willian Madi) trabalham colaborativamente na transposição didática interna e externa de gêneros do jornal, como mostra o esquema a seguir:

Figura 2 – Rede colaborativa PIBID



Fonte: as autoras

Para a construção colaborativa desse jornal escolar foi preciso que os pibidianos estudassem os objetos que seriam transpostos para o ensino. Sendo assim, o projeto propiciou várias atividades visando à formação dos pibidianos. A seguir trazemos uma tabela com ações desenvolvidas durante a primeira fase do projeto.

Tabela I – Ações desenvolvidas no projeto PIBID 2014

| Transposição didática externa | Transposição didática interna |
|---|--|
| Leitura e discussão de 17 textos teóricos: reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa (FARRACO; CATRO, 2009), concepções de linguagem (BARROS, 2013a), estudo sobre transposição didática (BARROS, 2012) o gênero textual como objeto de ensino (MARCUSCHI, 2010) / gêneros jornalísticos (FARIA; ZANCHETTA, 2007), estudo sobre a ferramenta de ensino: modelo didático (De PIETRO, 2003) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), reflexão sobre revisão, correção e reescrita textual (MENEGASSI, 2013) | Elaboração da sinopse |
| Seleção dos gêneros para o Jornal PIBID | Construção de dispositivos didáticos |
| Elaboração de modelo teórico (pensando nas potencialidades ensináveis) de alguns gêneros do jornal. | Escrita de diários críticos, em relação às intervenções em sala de aula |
| Elaboração de modelo didático (pensando no contexto de intervenção) | Construção de orientações didáticas para o professor trabalhar com a SD |
| Produção de alguns dos gêneros que comporiam o jornal, por exemplo: classificado, artigo de opinião, notícia | Produção de um relato reflexivo, em relação à intervenção pibidiana: aspectos positivos e negativos do trabalho com a SD |

Fonte: as autoras

Com base nas ações desenvolvidas no projeto, percebemos a importância da transposição didática interna e externa, pois ambas proporcionaram a PIBIDianos e professores supervisores trabalharem na perspectiva dos atuais documentos de ensino (PARANÁ, 2008; BRASIL, 1998), ou seja, os gêneros como objeto de ensino tendo como ferramenta norteadora a SD.

Os gêneros tomados como objeto de ensino para compor a primeira edição do “Jornal PIBID”, impresso, foram: Carta do leitor, Carta ao leitor, Propaganda, Agendamento, Classificados (8ºA/Monteiro); Reportagem, Infográfico, Horóscopo, Sinopse de filme, (8ºB/ Monteiro) Crônica narrativa humorística (7ºA/MADI) e Artigo de opinião (7ºA/MADI). O diferencial desse processo de construção de um jornal escolar consiste em articular diversas SD num único projeto didático, a fim de que três turmas produzam, em conjunto, esse jornal escolar.

PIBID 2015: reconcepções

No ano de 2015 o projeto tem continuidade com o mesmo objetivo de construir agora a 2ª edição do Jornal PIBID. Nessa nova fase trabalhamos com as mesmas escolas, o diferencial recai nas *reconcepções* (cf. BARROS, 2014) que estão sendo realizadas nas SD, a fim de adequá-las aos novos contextos de ensino, além de construir novas SD para os gêneros ainda não trabalhados.

Os gêneros selecionados para esse ano foram: Carta do leitor, Reportagem, Infográfico (9ºC/ Monteiro), Artigo de opinião e Charge (9ºB/ Monteiro), Horóscopo e Sinopse de filme (7ºA/ MADI), Tirinha (projeto de leitura/Monteiro).

Pensando no projeto anterior algumas mudanças foram necessárias, como por exemplo: a alteração do gênero crônica para horóscopo e sinopse de filme devido à imaturidade de turmas de sétimo ano; redução

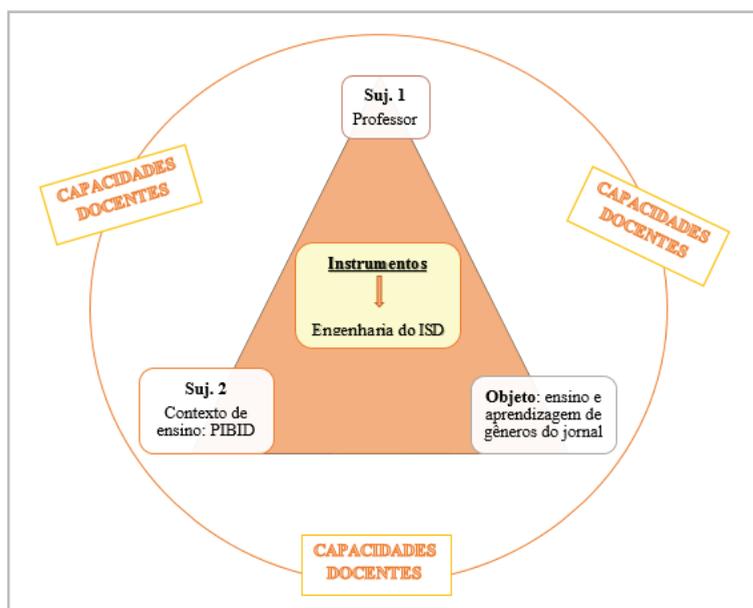
do número de gêneros para serem trabalhados em uma única turma, pois houve um “cansaço” de alunos e professores; alteração da série para se trabalhar com gênero artigo de opinião devido a sua complexidade.

Além disso, esse ano procuramos trazer à tona o *projeto de dizer* do aluno (GERALDI, 2003), pois de modo geral as temáticas dos gêneros: artigo de opinião, carta do leitor, reportagem entre outros foram selecionadas pelos alunos. Outra modificação no projeto atual é que a carta ao leitor foi retirada, pois o objetivo dela de apresentar o jornal não condiz com esse novo contexto.

O agir docente

Segundo Clot (2007 apud BARROS 2013b) o agir do professor em uma situação de trabalho é configurado pela interação entre os sujeitos mediado por recursos externos (ferramentas/instrumentos) e internos ao indivíduo (capacidades). No nosso projeto os recursos externos utilizados pelos pibidianos foram toda a engenharia do ISD (ver tópico “a engenharia didática do ISD”) já os recursos internos foram as capacidades docentes que eles tiveram que desenvolver para atuar na transposição didática interna e externa dos gêneros que comporiam o Jornal PIBID. A seguir trazemos um esquema que representa o agir docente no contexto do subprojeto PIBID.

Figura 3 – O agir docente na transposição didática dos gêneros do jornal



Fonte: as autoras

Capacidades docentes

Para dar suporte às análises consideramos o conceito de capacidades docentes de Barros (2015). Segundo a autora são capacidades que mobilizam e articulam saberes de diversas ordens (conceituais, procedimentais, etc.), de diversas procedências (de leituras teóricas, da formação inicial, continuada, da cultura erudita, popular, da prática pedagógica, etc.) para alcançar objetivos pedagógicos específicos (por ex., elaborar uma atividade para um módulo de uma SD, etc.). STUTZ (2012) apresenta sete saberes abordados pelo Portifólio europeu para professores de línguas em formação

inicial (EUROPA, 2007), essas categorias de saberes estão relacionadas a ações centrais envolvidas no trabalho docente, e que implicam uma rede de saberes específicos que podem estar relacionados tanto à transposição didática interna como externa, dessa forma, alguns desse saberes, a serem desenvolvidos na formação inicial dos professores, são: *do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação de aulas, das regências de aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação da aprendizagem.*

Segundo Stutz (2012, p. 83), as capacidades docentes são “construídas ou aperfeiçoadas tanto em relação ao agir praxiológico quanto pelo agir lingüístico pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado e no curso de graduação de modo geral”. No atual panorama de formação inicial, incluímos o PIBID como um dos ambientes propiciadores do desenvolvimento de capacidades docentes, pois nesse programa adquirem-se saberes tanto teóricos como praxiológicos e desenvolvem-se capacidades docentes, como analisamos no tópico a seguir.

Uma análise das capacidades docentes adquiridas por pibidianos

Essa análise é fruto de reflexões de alguns pibidianos do subprojeto: *letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual*, em colaboração com a coordenadora do projeto e professores supervisores. Dessa maneira, outras capacidades podem surgir de acordo com o contexto, ou seja, elas não são estanques, mas estão em constante mudança.

Essas capacidades estão relacionadas tanto à transposição didática interna quanto à transposição didática externa. A seguir trazemos duas tabelas ilustrando as capacidades docentes desenvolvidas durante o subprojeto (PIBID 2014 e 2015) e comparamos com saberes citados por Europa, 2007 (apud STUTZ 2012), os quais são desenvolvidos na formação inicial.

Tabela 2 – Capacidades docentes desenvolvidas na transposição didática externa

| Transposição didática externa | Transposição didática interna |
|--|--|
| Leitura e discussão de 17 textos teóricos: reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa (FARRACO; CATRO, 2009), concepções de linguagem (BARROS, 2013a), estudo sobre transposição didática (BARROS, 2012) o gênero textual como objeto de ensino (MARCUSCHI, 2010) /gêneros jornalísticos (FARIA; ZANCHETTA, 2007), estudo sobre a ferramenta de ensino: modelo didático (De PIETRO, 2003) e sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), reflexão sobre revisão, correção e reescrita textual (MENEGASSI, 2013) | Elaboração da sinopse |
| Seleção dos gêneros para o Jornal PIBID | Construção de dispositivos didáticos |
| Elaboração de modelo teórico (pensando nas potencialidades ensináveis) de alguns gêneros do jornal. | Escrita de diários críticos, em relação às intervenções em sala de aula |
| Elaboração de modelo didático (pensando no contexto de intervenção) | Construção de orientações didáticas para o professor trabalhar com a SD |
| Produção de alguns dos gêneros que comporiam o jornal, por exemplo: classificado, artigo de opinião, notícia | Produção de um relato reflexivo, em relação à intervenção pibidiana: aspectos positivos e negativos do trabalho com a SD |

Fonte: as autoras

Embora a transposição didática externa trabalhe com a teoria percebemos como ela está fortemente implicada na prática. Por exemplo: mesmo que o professor esteja construindo conhecimentos teóricos (ferramentas didáticas) ele sempre está relacionando-os com seu contexto de ensino. Nas ações desenvolvidas pelo subprojeto percebemos que os saberes: contexto, metodologia e planificação de aula estão relacionados à transposição didática externa. Essa análise é coerente se pensarmos que nessa fase o professor precisa entender o seu contexto de intervenção, a metodologia que irá utilizar, como também planejar suas aulas de acordo com a ferramenta didática escolhida (seja a SD ou não).

Tabela 3 – Capacidades docentes desenvolvidas na transposição didática interna

| Capacidades docentes | |
|---|---|
| Transposição didática interna | Saberes desenvolvidos na formação inicial |
| Desenvolvimento das atividades e dispositivos didáticos em sala de aula, incluindo os processos de planejamento, revisão (o que inclui, também, a correção do professor) e reescrita textual. | Regência de aulas e Planificação de aulas |
| Mediação das tarefas do aluno e seleção de ferramentas de ensino. | Recursos e regência de aulas |
| Seleção de gestos didáticos e dinâmicas de ensino apropriados ao contexto da intervenção do PIBID e seus objetos de ensino (gêneros do jornal). | Regência de aulas e Contexto |

| | |
|---|---|
| Adaptação dos gestos didáticos e dinâmicas de ensino em “tempo real”, a partir dos (im)previstos. | Aprendizagem autônoma |
| Gerenciamento do tempo escolar e de sala de aula. | Regência de aulas e aprendizagem autônoma |
| Avaliação do desempenho dos alunos. | Avaliação da aprendizagem |

Fonte: as autoras

Compreender o contexto de intervenção é essencial em qualquer fase da transposição, pois ele determina o agir do professor nos diversos momentos de ensino. O contexto regula a regência das aulas, porque a todo momento o professor precisa adaptar atividades, avaliar a aprendizagem. Isso requer uma aprendizagem autônoma do professor devido a alterações causadas pelo contexto. Dessa forma, o professor precisa ser autônomo em seu agir docente. Por exemplo, no trabalho com o gênero reportagem houve um imprevisto, pois, os alunos responsáveis por trazerem as temáticas não realizaram a tarefa. Diante dessa situação os pibidianos “em tempo real” tiveram que adaptar a dinâmica de ensino. A solução nesse caso foi levar os alunos para a “sala de informática”. Enfim, o professor precisa estar ciente de que imprevistos acontecem e ter sempre uma solução “em tempo real” que não prejudique o decorrer das atividades.

Conclusão

Constatamos que a ferramenta sequência didática é eficiente num trabalho pensado no ensino da Língua Portuguesa, por meio dos gêneros Textuais, pois nesse subprojeto, os pibidianos tiveram um contato tanto com a elaboração de atividades para a Sequência Didática quanto com a

intervenção em sala de aula. Dessa forma várias capacidades docentes foram desenvolvidas contribuindo, assim, para a formação desses futuros professores. Nesse sentido, os saberes “centrais” estipulados pelo Portifólio europeu para professores de línguas em formação inicial (EUROPA, 2007) foram cumpridos dentro da transposição didática interna e externa.

Referências

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Aproximação entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.11, n. 1, p.76-89, jan./abr./ 2013a.
- _____. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 41-68.
- _____. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013b.
- _____. *Saberes e capacidades docentes mobilizados na transposição didática de gêneros textuais*. 2015 (texto fornecido pela autora, em fase de submissão).
- _____. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, (UFGD), Dourados-MS, v.6, n.11, p.11-35, jan./jun.2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Parcerias no desenvolvimento profissional do professor: espaços de (re) significação para o Estágio Supervisionado. IN: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. v. 1, PN, Pp.145-156.

- De PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004. P.95-128.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, v.15, 1999. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.
- FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA JR, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. 4.tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais¹: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.p.19-38.
- MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação inicial. In: GONÇALVES, Adair; BAZARIN, Milene (Org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- STUTZ, Lidia. *Sequências didáticas, socialização de diários autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

PROJETO “HEALTHY EATING”: ARTICULANDO CONHECIMENTOS DE INGLÊS, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**Guilherme Domingos Silva, Bárbara Andrade de Sousa
Caroline Resende Neves, Cecília Borges Griese,
Márjori Corrêa Mendes¹**

Resumo: Este relato é o resultado de um trabalho desenvolvido com alunos do 6º ao 9º de uma escola municipal na cidade de Juiz de Fora. Teve como objetivo o estudo da língua estrangeira em uma perspectiva que ultrapassa o enfoque exclusivamente gramatical, trabalhando o tema da alimentação saudável através de uma abordagem real, interdisciplinar e significativa. Este projeto mesclou o ensino da língua inglesa à aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis, despertando a curiosidade dos alunos e alcançando resultados positivos tais como o posicionamento crítico em relação aos alimentos da pirâmide alimentar e a valorização do cardápio escolar.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; PIBID; CLIL; Interdisciplinaridade; Alimentação saudável.

Abstract: This work is the result of a project developed with students from 6th to 9th grade at a municipal school in the city of Juiz de Fora, which was aimed at studying a foreign language from a perspective that goes beyond an exclusively grammatical approach, with the theme of “Healthy Eating” through a concrete, interdisciplinary and significant approach. This project merged English language teaching and learning healthy eating habits, attracting the interest of students and achieving positive results such as critical position in relation to the food pyramid and enhancement of the school menus.

Keywords: English language teaching; PIBID; CLIL; Approach; Healthy eating.

1. Bolsistas PIBID Inglês-UFJF. Supervisora: Prof^ª. Dra. Azussa Matsuoka. Coordenadoras: Prof^ª. Dra. Ana Cláudia Peters Salgado e Prof^ª. Dra. Sandra Aparecida Faria de Almeida.

Introdução

O projeto “*Healthy Eating*”: articulando conhecimentos de Inglês, Ciências e Matemática nasceu de uma ideia de aliar conhecimento da língua inglesa às aulas de Ciência e Matemática, trabalhando com o tema da alimentação saudável. A Escola Municipal José Calil Ahouagi é situada no bairro Marilândia, em Juiz de Fora-MG.

Imagem I - Escola



É uma escola de tempo integral que atende a quase 300 alunos, desde o maternal até o Fundamental II. Por ter essa característica, as crianças fazem três refeições diárias na escola. O cardápio é elaborado por uma nutricionista, mas muitas crianças reclamavam da comida e muitas vezes rejeitavam alguns dos itens servidos. Nosso objetivo foi sensibilizar as crianças e adolescentes para a adoção de práticas mais saudáveis em sua alimentação diária. Para tal, dividimos o projeto em três fases, a saber: diagnóstico, estudo da pirâmide alimentar e tabela nutricional e prática.

É importante ressaltar que, antes do trabalho desenvolvido pelo projeto PIBID-Inglês nas turmas do Fundamental II dessa escola, alguns alunos

do Fundamental I já participavam de um Projeto de Pesquisa de ensino de línguas coordenado pela Professora Dra. Ana Cláudia Peters Salgado. Entre setembro de 2011 e julho de 2013, com uma turma do então 3º ano, desenvolveu-se o projeto denominado *Ensino de línguas para crianças na escola pública: abordagem CLIL*². Esse trabalho envolveu o ensino de inglês através da abordagem CLIL, que será brevemente apresentada na seção seguinte. Em outubro de 2012, a escola aderiu ao subprojeto PIBID/Inglês, ampliando o acesso das outras turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental ao método CLIL.

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido pelo Governo Federal Brasileiro com o objetivo de aperfeiçoar e melhor formar o professor para o trabalho na educação básica. Os alunos licenciandos são, assim, inseridos dentro do universo do ensino público e têm a oportunidade de participar de intervenções junto aos alunos, colocando em prática a teoria que aprendem na universidade. É importante dizer que, com o início do PIBID na escola, não só o número de alunos a participar de aulas preparadas dentro da abordagem CLIL aumentou significativamente, como também o tempo dessas intervenções cresceu, possibilitando o desenvolvimento de projetos maiores, como o que será descrito e analisado abaixo.

Aporte teórico

A abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning), segundo define Mehisto et al (2009, p.9) é “uma abordagem educacional com duplo foco, na qual uma língua adicional é usada para aprender e ensinar ambos conteúdo e língua”. Essa abordagem foi escolhida por atender a determinadas demandas do mundo contemporâneo em que vivemos,

2. Projeto financiado pela agência FAPEMIG, edital 15/2010.

como, por exemplo, tornar o ensino de línguas mais atraente aos alunos dentro da escola, promover um ensino interdisciplinar no contexto de sala de aula e desenvolver no indivíduo a sua bilinguagem³. Sob essa abordagem, a língua a ser aprendida se torna o meio pelo qual o aluno constrói o conhecimento, melhor dizendo, não se ensina o léxico e a gramática ou alguma habilidade específica de forma desconectada de seu contexto.

Tendo como foco o aprendizado do aluno, a abordagem CLIL faz com que o aprendizado seja mais atraente. O método faz com que a língua seja apenas um meio pelo qual o aluno irá construir seu conhecimento, a partir de conteúdos diversos. Entendemos que essa dinâmica contribui diretamente para um desenvolvimento mais rápido do aluno na língua estrangeira, fazendo com que o aprendizado ultrapasse as questões lingüísticas e seja guiada por aspectos motivacionais, de autoconfiança e desenvolvimento de habilidades pessoais.

Diagnóstico

Partindo de uma atividade baseada em uma seção do livro didático, que visava o desenvolvimento da oralidade nos alunos, dividimos os estudantes do 9º ano em quatro grupos. Cada um desses grupos deveria escolher um tema que lhes fossem relevantes para discutir e apresentar ao resto da turma, à professora, aos bolsistas PIBID e aos membros da direção. Um dos grupos se interessou em falar sobre a alimentação na escola e junto a esses alunos do 9º ano, fizemos uma pesquisa com os alunos das turmas do fundamental II para averiguar sua opinião sobre a comida da escola, a fim de utilizar tais dados na apresentação citada anteriormente.

3. Para fins de definição dos conceitos de biliguismo e bilinguagem, utilizamos Salgado (2008), que define o biliguismo como “uma situação social na qual duas ou mais línguas estão em contato” e bilinguagem, como a “expressão individual do bilingüismo”.

Para a coleta de dados afixamos, próximo ao refeitório, dois cartazes nos quais os alunos poderiam escrever a sua opinião sobre a comida da escola e sugerir modificações para melhora do cardápio.

Imagem 2 - Diagnóstico



Os alunos do 9º ano, durante cerca de quatro aulas e com o auxílio dos bolsistas PIBID e da professora supervisora, compilaram as opiniões coletadas em forma de gráfico, estudaram o vocabulário e as estruturas necessárias para conseguir comunicar tais informações e apresentaram os resultados da pesquisa em sala ao restante dos alunos no dia determinado.

Através da pesquisa, observamos que (i) a maior parte das crianças pesquisadas não gostavam da comida da escola; (ii) as crianças gostariam de poder escolher o cardápio; (iii) as crianças pesquisadas achavam que faltava sal na comida; (iv) foram citadas como sugestões para melhoria do cardápio alimentos como hambúrguer, salgadinhos, batata frita, refrigerantes, pizza e outros alimentos ricos em açúcar e gordura.

Nessa fase de diagnóstico, constatamos que as crianças possuem pouco critério acerca da importância de uma alimentação balanceada e rica em nutrientes. Ao sugerirem o consumo de alimentos altamente

industrializados, cujo consumo excessivo pode causar problemas como obesidade e diabetes, por exemplo, fica evidente que se os alunos não conhecem ao menos ignoram a importância de uma alimentação saudável na vida de um indivíduo. Buscando conscientizar os alunos, de uma forma geral, acerca dessa importância, decidimos que seria produtivo alertá-los sobre o quão essencial é manter uma alimentação balanceada, atentando para as informações nutricionais dos alimentos.

No ano de 2013, os alunos que estavam no 7º ano haviam estudado, dentro das aulas de inglês, sobre a pirâmide alimentar e sobre alimentação de uma forma geral. Os bolsistas PIBID, com o auxílio da supervisora, já haviam inclusive iniciado o projeto sobre um livro de receitas saudáveis com receitas trazidas pelos próprios alunos. Sendo assim, pensando em dar continuidade ao trabalho efetuado com esses alunos e buscando criar uma identidade curricular para o curso de inglês na escola, optamos por trabalhar o assunto com os alunos do 7º ano e por aprofundar um pouco mais a temática junto àqueles alunos que haviam visto o conteúdo básico em 2013, tratando também de leitura de informação nutricional e as consequências da composição química dos alimentos para a saúde.

Estudo da pirâmide alimentar e da tabela nutricional

Propusemos uma série de atividades variadas associando conteúdos de ciências e matemática. Essas aulas foram além do estudo desse vocabulário, como é feito de praxe nas aulas de inglês. Para enriquecer o aprendizado, os alunos construíram uma pirâmide alimentar, descobriram como interpretar a tabela nutricional e classificaram os alimentos de acordo com fatos nutricionais.

A construção da pirâmide alimentar

Após a pesquisa sobre a alimentação dos alunos ter mostrado que estes gostam e consomem alimentos que não são ricos em nutrientes; o estudo da pirâmide alimentar, além de ser um conhecimento que os alunos já tinham trabalhado nas aulas de Ciências, foi pensado como forma de alertá-los quanto à importância de se ter uma dieta balanceada, além de ser um meio mais fácil e eficaz de apreender um novo vocabulário.

Os estudantes, além de agrupar os alimentos pertencentes a cada grupo, por exemplo, os grupos frutas, grãos, vegetais, proteína, laticínios, gorduras etc., tiveram que levar em conta a frequência e quantidade que se deveria consumir um determinado alimento e, com isso, justificaria o motivo pelo qual um alimento está em um determinado nível da pirâmide alimentar.

Imagem 3 - Pirâmide



A pirâmide alimentar foi usada, também, como parte dos exercícios que compunham a prova oral, toda feita em inglês. Apresentamos aos alunos uma pirâmide alimentar com seus níveis vazios juntamente com várias imagens de alimentos já estudados nas aulas anteriores. Foram feitas perguntas do tipo: “Como se chama este alimento?” / “Quanto deste alimento devemos comer por dia?” / “Em qual nível da pirâmide este ali-

mento está?” etc. Percebemos nos alunos um grande interesse tanto em fornecer a resposta correta quanto em elaborar essa resposta em inglês. Assim, os alunos perceberam sua capacidade de se comunicar em inglês. Levando-se em conta a individualidade do desenvolvimento do bilinguismo de cada aluno, respostas do tipo: “Só um pouquinho, *teacher*” – foram consideradas legítimas.

Através das práticas citadas, pudemos abandonar os tradicionais exercícios de tradução envolvidos nas aulas de língua estrangeira que visam ampliação do léxico. Essas aulas que, normalmente, são pautadas em memorização exaustiva foram substituídas por atividades práticas e dinâmicas que incitaram diferentes aspectos cognitivos e integraram conhecimento de mundo às novas informações apresentadas.

A interpretação da tabela nutricional

Com os alunos que já haviam estudado parte do conteúdo no ano anterior, o trabalho foi voltado muito mais para o aprofundamento e a integração de conteúdo do que para a apresentação em si. Começamos, então, revisando conceitos básicos, como a divisão da pirâmide alimentar e os alimentos que compõem cada grupo e introduzimos novos conceitos.

Para introduzir tais conceitos utilizamos o vídeo *Label Reading 101*⁴. O vídeo faz a diferenciação entre alimentos orgânicos e alimentos industrializados, atentando para a composição nutricional dos alimentos industrializados (*food products*). Ele avalia e explica cada um dos componentes desse tipo de alimento, apontando, inclusive, a sua consequência para o organismo, caso sejam consumidos em excesso. Foi possível, assim, observar e comparar a composição de alguns alimentos de consumo diário das

4. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=MrdCBqFYDyo> (acesso em 02/11/2015).

crianças e pensar se a quantidade máxima de ingestão diária correspondia à quantidade por porção, indicada na tabela nutricional desses alimentos. Utilizamos, para isso, alguns *flashcards* preparados pelos bolsistas. Discutimos com os alunos, então, qual seriam as consequências para o nosso organismo da ingestão exagerada de determinados componentes, como gorduras *trans*, açúcares e sódio.

Imagem 4 - Tabela A



Depois desse primeiro momento, os alunos foram conduzidos a um supermercado montado dentro da escola, cuja montagem será explorada em uma seção adiante. Nesse supermercado, as crianças deveriam escolher um alimento que mais gostassem e, a partir de sua informação nutricional, responder a uma *worksheet* (ver anexo) a respeito do valor nutricional desse alimento.

Imagem 5 - Tabela B



Com a análise das respostas dessa atividade, observamos que os alunos facilmente integraram conhecimentos linguísticos, biológicos e matemáticos na resolução das questões propostas.

Prática

“The Supermarket”

Realizamos a montagem do supermercado com alunos pertencentes ao projeto de inglês do turno da tarde. Como a escola funciona em tempo integral, no turno da tarde os alunos do Fundamental II são divididos em diferentes projetos. A professora supervisora do PIBID, responsável também pelo projeto de inglês, recolheu várias embalagens vazias de alimentos industrializados para proceder à montagem do supermercado. Os alunos tiveram que criar cartazes promocionais, colocar o preço nos produtos e dispor as embalagens nas “prateleiras”. Esse supermercado ficou montado em um espaço comum da escola durante uma semana inteira.

Imagem 6 - Supermarket



A montagem do supermercado em uma área comum permitiu que ele fosse utilizado em diferentes atividades com todas as turmas. Por exemplo, a turma do 7º ano teve oportunidade de fazer compras procurando por opções saudáveis para sua lista, o 6º ano, que estudava operações matemáticas, aproveitou o espaço do supermercado para aplicar o conteúdo numa situação real: fazendo compras no mercado, precisaram somar os valores, pagar e conferir o troco. Os alunos do 8º ano utilizaram os produtos para responder às questões da *worksheet* mencionada acima.

Aula de culinária

Para culminação do projeto e com o objetivo de consolidar a concepção da importância do posicionamento crítico em relação à alimentação, a professora sugeriu uma *cooking class* na qual os alunos cozinhariam uma deliciosa torta de legumes (receita no anexo).

Imagem 7 - Culinária



Os alunos participaram de todos os passos necessários para fazer a torta. Cortaram legumes, calcularam a quantidade pedida na receita, misturaram e levaram ao forno. A torta foi um sucesso e os estudantes confirmaram que é possível comer coisas gostosas que sejam também saudáveis.

Conclusão

A abordagem CLIL tem como foco principal o aprendizado da língua para o seu uso em situações sociointeracionais. Diferentemente das abordagens metodológicas tradicionais, que são usadas atualmente em salas de aula das escolas públicas, nas quais se focaliza o ensino da gramática e do vocabulário através de exercícios descontextualizados, o CLIL permite que língua se torne o meio pelo qual o aluno integra conhecimentos de diversas áreas, trabalhando, assim, as quatro habilidades, relacionando léxico, gramática, conhecimento de mundo, etc.

As intervenções através da abordagem CLIL permitiram a “inclusão” de uma língua à competência linguística que o aluno já traz consigo e o desenvolvimento da sua bilinguagem por meio de atividades lúdicas e interessantes. Em particular, os resultados deste projeto foram muito positivos, pois além do trabalho de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos puderam se sensibilizar para a adoção de práticas mais saudáveis em sua alimentação para a valorização do cardápio escolar, enriquecendo o seu repertório alimentar.

Referências

LABEL Reading. Produção: Paula Szloboda and Len Saputo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=MrdCBqFYDyo>>. Acesso em novembro de 2015.

MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M.J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillian Books, 2008.

SALGADO, A. C. P. *Medidas de Bilingualidade: uma proposta*. PUC-Rio, Departamento de Letras, Tese de Doutorado, inédita, 2008.

Anexos

WORKSHEET 8º ANO:

I. Go to the supermarket and choose a product. Answer the questions below:

- What product have you chosen?
- Is it whole food or a food product?
- Is the nutrition information based on a 2.000 calories diet?
- Is sugar one of the first three ingredients in this product?
- Can you identify HIGH FRUCTOSE CORN SYRUP among the ingredients?
- Are the serving size and the serving per container the same?
- In case they are different, write down the values of each one:
Serving Size: _____ Serving per container: _____
- What is the amount of calories in the product? _____

What is the amount of calories from fat in the product?

- What is the percentage of TRANS FAT in the product? _____
- _____

What does it mean? _____

- Concerning Oils and Fats, how can you classify this product?
() healthy () not as healthy () Not healthy

- Is the amount of sodium low or high? (Remember: it is recommended to eat less than 2400 mg of sodium in a day).

Are there 3 grams or more per 100 calories per serving?

2. Complete the chart below:

| | | |
|--|------------------------------|-----------------------------|
| Is sugar one of the three first ingredients of this product? | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no |
| Is the percentage of TRANS FAT 0%? | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no |
| Is the amount of dietary fibers enough for a day? | <input type="checkbox"/> yes | <input type="checkbox"/> no |

- How often do you think you should eat this kind of food?

every day sometimes I'd better not eat it

VEGETABLE PIE

INGREDIENTS: 1 dish of chopped cabbage; 1 glass of oil; 4 glasses of flour; 4 tablespoons of grated parmesan cheese; 2 chopped onions; 5 chopped tomatoes, peeled and seeded; Olives; Salt; Parsley; 1 tablespoon of baking powder; 4 eggs

DIRECTIONS: Beat the egg whites until firm and set aside. Mix all the other ingredients and add to the beaten egg whites.

A IMPORTÂNCIA DO CINELETRAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS PORTUGUÊS UFPE

Maria Cecília Mendonça Mendes Simes¹
Rossana Maximino de Souza
Cândida Catarina Soares Cavalcanti
Silmara Priscila Sabino Pereira da Silva

Resumo: Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência sobre o *CineLetras*, uma das ações do PIBID Letras Português da UFPE, que consiste na exibição de filmes (documentários, curtas-metragens, longas-metragens, entre outros) que oferecem subsídios para serem usados na prática docente. O trabalho mostra um panorama das ações do *CineLetras* nos anos de 2014 e 2015, abordando as reflexões e atividades produzidas durante os seus encontros e a relação delas com a formação docente dos bolsistas. Veremos, ainda, o impacto e importância do *CineLetras* para a atuação na sala de aula e como ele pode facilitar a reflexão sobre questões que giram em torno da escola.

Palavras-chave: CineLetras; Prática docente; PIBID.

Abstract: This paper aims to relate experiences and reflections about *CineLetras*, one of the actions of PIBID Portuguese Letters UFPE, which consists of movie exhibitions (documentaries, short films, full-length films, etc) that offers subsidies to be used during teaching practices. This paper also reviews *CineLetras*'s actions in the years of 2014 and 2015 produced during its meetings and the relationship between them and the teacher education of the students who are part of PIBID

1. Estudantes do curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e bolsistas do subprojeto PIBID Letras Português UFPE, coordenadas por Angela P. Dionisio, Suzana L. Cortez e Ana Maria L. Araújo e supervisionadas por Vera Lúcia da S. Lima, professora da Escola Eleanor Roosevelt.

Portuguese Letters. This work also seek to show the impact and importance of CineLetras to the practice in the classroom and how this PIBID action may facilitate reflections on school practices.

Keywords: CineLetras; Teacher Education; Teaching Practice; Classroom; PIBID.

Na UFPE, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) existe desde 2009, abrangendo várias áreas do conhecimento, através da parceria entre o Governo Federal (através da CAPES – MEC), a própria Universidade e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, visando, principalmente, a contribuir para a formação docente de graduandos em Letras/Licenciatura.

O PIBID Letras Português, atualmente na sua segunda etapa², desenvolve, desde 2013, o Projeto intitulado “A Leitura de Linguagens Diversas”, cujos objetivos são: (i) oferecer subsídios teórico-metodológicos para a leitura de textos multimodais, através da realização de oficinas temáticas e de oficinas para planejamento e execução de atividades que sejam voltadas para o ensino básico; (ii) elaborar materiais didático conjuntamente centrados em atividades de leitura e escrita de maneira interdisciplinar, com base em gêneros textuais multimodais com propósitos comunicativos voltados para a divulgação de informação e (iii) desenvolver projetos de multiletramentos, tendo como foco principal a diversidade cultural dos alunos das escolas participantes, ampliando o repertório de leitura não inserido nos cânones presentes no currículo. Esse Projeto se justifica: (i) pelos resultados insatisfatórios dos alunos da educação básica nos progra-

2. A primeira etapa do projeto tem por foco a compreensão e usos dos sistemas simbólicos das diversas linguagens como intermédio da comunicação e organização da sociedade em seus variados significados. Para isso, o projeto se norteia na perspectiva multimodal dos gêneros, pois considera que é no texto que ocorrem as manifestações de diferentes modos, tais como: imagens, escrita, linhas, sons, músicas, cores, tamanhos, ângulos, entonações, ritmos, efeitos visuais, etc.

mas de avaliação nacionais e internacionais; (ii) pelos relatos de professores das escolas de educação básica sobre as dificuldades para o planejamento de atividades que abordem vários gêneros, por meios multissemióticos; (iii) pela inserção da gramática no campo dos estudos linguísticos dentro da sala de aula; e (iv) pela influência dos avanços tecnológicos nos processos de interpretação e compreensão textual, possibilitando, assim, maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais (FEIRE, RAMOS, DIONISIO, 2014, p.103).

No PIBID Letras Português UFPE, a nossa formação acontece primordialmente através do contato com a escola, com a sala de aula e com os alunos. Mas através, também, do planejamento as atividades para as semanas de intervenção, consolidando, assim, a importância do planejamento da aula.

Contudo, a formação docente não para por aí: aprendemos a ser professores em vários momentos, dentre estes o de planejar as atividades para as semanas de intervenção, consolidando, assim, a importância do planejamento da aula; e aprendemos com as orientações que as coordenadoras e supervisores nos passam para a efetivação das atividades em sala. Além disso, também participamos de ações que nos dão maior auxílio no nosso processo de formação docente, como oficinas temáticas³, produção de materiais didáticos, produção de artigos e relatos de experiência e pesquisa, e demais ações que constituem o PIBID Letras Português UFPE. Uma das ações de grande importância desse projeto é o CineLetras, que se caracteriza como uma espécie de oficina de cinema, uma vez que alunos e supervisores, ao assistirem a filmes que dizem respeito ao ensino-aprendizagem na escola, discutem e debatem seus conteúdos e elaboram

3. No ano de 2015 foram realizadas as oficinas “Cartonera”, ministrada pelo cordelista e poeta Meca Moreno e “Letramento nas multimídias” sendo ministrada pelo professor supervisor do PIBID, Saulo Batista.

relatos a respeito do tema. Mas, como os bolsistas definem essa atividade? É o que podemos conferir através dos depoimentos que se seguem:

- “A contribuição do CineLetras vai além dos filmes que assistimos.” (Cândida Catarina, bolsista PIBID Letras/Português);
- “[...] a gente assiste a filmes que não assistiríamos em casa [...]. São filmes que nós não costumamos ver no cotidiano, nem paramos para refletir a respeito.” (Rossana Maximino, bolsista PIBID Letras/Português);
- “[...] os filmes que passam no CineLetras são os que podemos levar para a sala de aula para refletir com os alunos, e, mesmo que não levemos, assisti-los nunca é perda de tempo, porque fica para a nossa formação de professores.” (Maria Cecília Simes, bolsista PIBID Letras/Português);
- “[...] assistimos a filmes que tratam de diversos temas não só relacionados à sala de aula [...]. Discutimos em grupo sobre as questões levantadas pelo filme, fazendo reflexões e tentando estabelecer relações entre o filme e a nossa prática docente.” (Silmara Priscila Silva, bolsista PIBID Letras/Português);
- “[...] consiste na exibição de alguns filmes cujo tema incita discussões reflexivas as quais contribuem para a formação profissional e humana dos professores”. (Carolina Borges, bolsista PIBID Letras/Português);
- “[...] é um momento em que nos reunimos para refletir/discutir a partir de um filme/documentário - com temas como prática docente, inclusão social, bullying e outras questões relevantes para a nossa formação como professores”. (Jessyca Oliveira, bolsista PIBID Letras/Português).

- “[...] são sessões de filmes previamente escolhidos para nos subsidiar teoricamente nossa formação como professores.”
(Daniela Almeida, bolsista PIBID Letras/Português).

A partir de depoimentos dos graduandos/bolsistas do PIBID Letras Português sobre a relevância do CineLetras para a formação docente, podemos, em síntese, defini-lo como: uma ação que promove a exibição de filmes (documentários, curtas-metragens, longas-metragens), com o objetivo de fornecer subsídios para reflexão e discussão sobre conteúdos que envolvem o contexto de sala de aula ou situações de aprendizagem. Além disso, tal ação vem contribuindo para a formação de uma videoteca destinada ao PIBID Letras.

Nesse contexto, o CineLetras se configura como um espaço em que os bolsistas, supervisores e coordenadores assistem a filmes que são relacionados à prática docente e/ou às práticas de letramento que são propostas para os alunos em sala de aula, com o intuito de gerar reflexões sobre o papel do professor, o funcionamento da escola, e sobre os alunos e seus comportamentos.

Depois da exibição dos filmes, iniciam-se discussões e debates de tudo que os filmes/curtas nos fazem inferir. Alguns nos comovem, outros nos deixam sem palavras, alguns nos deixam com sentimento de impotência, outros nos deixam com desejo de melhorar cada vez mais nossa prática. Portanto, trazemos o que vimos e abordamos a nossa realidade em forma de relatos. Algumas vezes, os relatos são destinados apenas para os supervisores, outras vezes para os bolsistas e em outras ocasiões para todos: bolsistas, supervisores e coordenadores.

Nos últimos dois anos do Programa foram exibidos os seguintes filmes: Entre os Muros da Escola (França); Escritores da Liberdade (Estados Unidos); Bullying (Estados Unidos); A Onda – A Contaminação Fascista (Alemanha); Marina não Vai à Praia (Brasil); e Sophia (Brasil). Outras su-

gestões do PIBID Letras Português foram: A Mentira (Estados Unidos) e A Corrente do Bem (Estados Unidos). Esses títulos focalizam diferentes temas que se relacionam com a nossa formação: prática docente, o ambiente escolar e sua problemática, os alunos, práticas sociais de linguagem, ética, diversidade, respeito, alteridade, entre outros aspectos.

A partir do exposto, retrataremos um panorama acerca de como cada um desses filmes foi trabalhado ao longo de todas as sessões que o CineLetras realizou. Retrataremos as ações e, principalmente, a importância de tais filmes para nossa formação docente como futuros professores de Língua Portuguesa.

A primeira sessão, realizada em março de 2014, foi a exibição do filme Entre os Muros da Escola.



Figura 1 - Cartaz do filme Entre os Muros da Escola

Entre os Muros da Escola, de 2008, é um filme baseado em um livro homônimo, dirigido por Laurent Cantet, que retrata a história de um professor de francês e seus colegas de trabalho no planejamento de um ano letivo. Nesse planejamento, os professores têm ideias para suas práticas e pensam de que forma elas se sucederão ao longo do ano. Porém

se deparam com uma realidade diferente da que eles tinham em mente: encontram alunos curiosos e dispostos a aprender. No decorrer do filme, os professores acabam fazendo com que os alunos percam a motivação de estudar, prejudicando as suas próprias práticas de ensino. A produção tem classificação de 12 anos e duração de 2 horas e 8 minutos.

Após a exibição do longa, iniciamos uma discussão com o professor francês de Artes, Literatura e Educação, Alain Kerlan, da Université de Lyon 2 (França), convidado pelo PIBID, para entendermos melhor o filme, a respeito das ações tomadas pelo professor de francês François Marin (personagem principal do drama), e como suas atitudes coincidiram para o que ocorreu em seguida. A explanação do convidado baseou-se em algumas questões levantadas, tais como:

- Quais efeitos de sentidos que a palavra “muros” pode conter? Que muros são retratados no filme?
- A linguagem utilizada no filme reflete os conflitos entre os estudantes e o professor. Tal linguagem mostrou quais eram os verdadeiros “muros” da escola?

A partir do nome do filme, poderíamos inferir sobre a sua temática, se levássemos em consideração a palavra “muros” e quais efeitos de sentidos ela pode carregar, tais como: as barreiras que tanto o professor quanto os alunos criam entre eles, dificultando o seu relacionamento em sala de aula; as desigualdades sociais mostradas durante o filme e a desvinculação entre os conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade dos alunos.

Outras questões bastante interessantes que mereceram destaque foram: o limite de autoridade do professor; o que é e o que não é punível na relação professor - aluno e também nas relações interpessoais entre os próprios alunos. Assim, o filme nos auxiliou a começar a pensar sobre

o verdadeiro papel do professor como mediador de conhecimento, desde sua metodologia utilizada à influência que poderia exercer sobre os alunos.

O segundo filme promovido pelo CineLetras em 2014 foi *Escritores da Liberdade*.



Figura 2: Cartaz do filme *Escritores da liberdade*

O filme *Escritores da Liberdade*, lançado no ano de 2007, baseado na história real do livro “O Diário dos Escritores da Liberdade”, conta a história de uma jovem professora chamada Erin Gruwell (personagem interpretado pela atriz Hilary Swank). O filme mostra a professora que começa a licenciar numa escola pública de um bairro periférico dos Estados Unidos onde se depara com uma turma cujos alunos não demonstram nenhum interesse para os estudos.

O contato inicial da professora com os alunos foi bastante difícil, parecendo que a cada dia os alunos tentavam aumentar ainda mais as barreiras que existiam entre eles e a professora. Porém, Gruwell estava disposta a qualquer coisa para mudar esse quadro. Para isso, dedicou-se ao seu trabalho e, por mais que houvesse obstáculos, ela conseguiu aprimorá-lo e fazê-lo da forma como gostaria. Assim, cada jovem daquela

sala se sentiu amparado, apoiado, incentivado por alguém que até então era apenas uma desconhecida.

Diferentemente de *Entre os Muros da Escola*, a professora Erin conseguiu colocar em prática tudo aquilo que havia planejado no início do ano, momento em que diz um outro professor da escola que, por vezes, desacreditou do trabalho docente da personagem: “Um dia, eles farão fila na porta da sala para poderem assistir minha aula”. O filme tem duração de 2 horas e 2 minutos e a classificação etária é de 12 anos.

Após assistirmos ao filme, percebemos que a sala de aula também pode ser considerada um lar, um local em que as relações sociais e pessoais são desenvolvidas e estreitadas, criando-se vínculos afetivos entre alunos e professores e possibilitando um melhor relacionamento entre ambos. Tais vínculos, em determinadas situações, tornam-se tão fortes que ultrapassam o âmbito escolar.

A partir dessa discussão, todos do grupo PIBID Letras/Português escreveram um relato para explanarem o que foi de mais relevante durante o filme, com base nas seguintes questões:

1. Que relações poderíamos estabelecer entre a realidade retratada no filme e a que se vivencia nas escolas públicas do nosso Estado?
2. As ações da professora foram efetivas para uma melhoria no convívio em sala de aula e no ensino-aprendizagem dos alunos?

Com todos os relatos reunidos e revisados foi criado um arquivo em forma de livro para o acervo do projeto, a fim de que todos os participantes pudessem ter acesso a eles e, assim, entender os mais diferentes olhares que cada pessoa consegue perceber do mesmo filme. Abaixo reproduzimos trechos de alguns relatos:

- “A mudança acontece a partir do nosso próprio quintal. O desafio é a chave motivadora. Sabe-se que o amor, o carinho, o zelo, a dedicação não são a solução, mas o caminho.” (Adeline Guedes, bolsista PIBID Letras Português).
- “As intervenções do PIBID serão o diferencial na vida desses alunos, a tentativa de despertar nos alunos, como a professora do filme, o prazer de ir à escola, o prazer de ler, o prazer de aprender.” (Andrielle Ferreira, bolsista PIBID Letras Português).
- “E esperança é necessário. O filme comove justamente por despertar em nós o anseio por fazer diferente... Pelos alunos, pelo sistema, “por mim” (eu professor). Tendo sempre a consciência de que existem milhões de alunos precisando de ajuda e de que “eu não vou conseguir mudar o mundo”. Mas eu posso melhorar o meu espaço. Mas eu posso fazer o meu trabalho bem feito, ou o melhor possível. Aliás, é o meu (eu professor) dever”. (Cláudia Oliveira, ex-bolsista PIBID Letras Português).

No ano de 2015, o CineLetras deu início a um novo ciclo de discussões a partir do documentário Bullying.

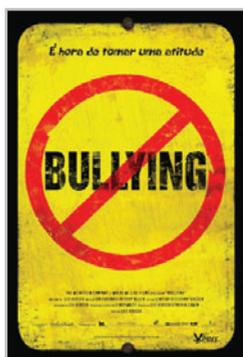


Figura 3 - Cartaz do documentário Bullying.

Bullying é um documentário dirigido por Lee Hirsch em 2011, nos Estados Unidos, que mostra a vida de alguns casos de alunos afetados pelo bullying no âmbito escolar. O filme documenta, além disso, o sofrimento das famílias, pois as vítimas, filhos/parentes, se suicidaram por causa do bullying escolar. O documentário tem classificação indicativa de 13 anos e tem duração de 90 minutos.

Após a exibição do filme, a coordenação do PIBID Letras /Português orientou as discussões sobre o documentário, discussões essas que contaram com a participação de pibidianos convidados do PIBID Letras Francês. Foi neste momento que buscamos entender a reflexão sobre toda a dramaticidade contida naquele filme, relacionando-o com a realidade brasileira escolar. Discutimos sobre o que é o bullying, em que situações ele ocorre, quais suas razões, entre outros aspectos.

A partir do filme, passamos também a pensar de que forma a temática bullying poderia servir como objeto de trabalho e estudo durante o ano de 2015, uma vez que essa foi a temática escolhida para nossos planejamentos e intervenções nas escolas participantes do PIBID Letras Português.

Outro filme exibido no CineLetras em 2015 foi A Onda – A Contaminação Fascista.

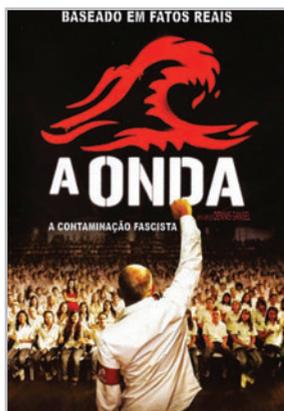


Figura 4 - Cartaz do filme A Onda – A Contaminação Fascista.

A Onda – A Contaminação Fascista é um filme inspirado em fatos reais e baseado em um livro de mesmo nome escrito pelo autor Todd Strasser, sob o pseudônimo Morton Rhue. O filme, dirigido por Dennis Gansel, retrata a história do professor de história Rainer Wenger (Jurgen Vogel) que está prestes a realizar uma atividade comum na escola: a apresentação de formas de governo. O professor Wenger fica responsável pelos regimes autocráticos: fascismo e nazismo. Quando seus alunos duvidam que possa surgir algum regime ditatorial na Alemanha novamente, o professor inicia um experimento de uma semana para provar-lhes a facilidade com que as massas são manipuladas. Ao decorrer da semana, vários problemas vão surgindo e culminam em uma tragédia. O filme tem classificação etária de 16 anos e duração de 1 hora e 47 minutos.

Após a exibição do filme, iniciamos uma discussão com os professores supervisores do PIBID para entendermos e refletirmos sobre as ações do personagem Rainer Wenger. Um assunto que nos chamou bastante a atenção foi como o professor supria as necessidades que os alunos apresentavam, e isso fez com que eles ficassem mais propensos às manipulações do professor. Por exemplo, o aluno que foi mais influenciado pelas ideias de Wenger era um menino que não recebia atenção dos pais e essa deficiência familiar era suprida pelo educador.

Outras questões bastante interessantes foram observar como se dava a autoridade do professor em sala de aula e como a imagem que os alunos tinham dele influenciava no modo de agir dos alunos. Foi interessante observar, além desses aspectos, a organização da escola a partir da relação entre os alunos, que, durante o experimento, ficou dividida entre aqueles que faziam parte do grupo A Onda e aqueles que não. Era incontestável a forte aliança entre os membros do grupo, pois até aqueles que não eram amigos ou eram rivais passaram a trabalhar juntos em prol de todo o grupo.

A partir dessas reflexões, discutimos sobre como o nosso papel de formador de cidadãos é influenciador, já que muitos alunos nos têm como

inspiração, o que faz com que muitas coisas que dizemos em sala de aula sejam consideradas verdades absolutas. O professor, tanto como autoridade em sala de aula quanto como pessoa, pode se tornar um grande influenciador de opiniões dos seus alunos.

Um dos professores supervisores do projeto, Saulo Batista, nos premiou com uma profunda reflexão sobre o filme exibido, dizendo que “o filme *A Onda* traz algumas questões: a fragilidade da mente humana diante de uma liderança totalitária, ideias fascistas, deixando claro que as mentes dos mais jovens podem ser modeladas de acordo com os planos de quem conseguir se aproximar realmente deles, pois sabemos que estar ao lado deles não é estar próximo. É comum acreditarmos dentro das instituições de ensino que nos comunicamos com os discentes, todavia tal crença não passa de um engodo, uma fábula da escola feliz (...)”.

O filme nos atingiu em cheio. Graduandos e professores experientes sentiram-se impotentes diante de uma realidade tangível: a fragilidade dos seres humanos e a consequente superexposição do professor. Uma amarga constatação sobe pelas gargantas de futuros docentes: “as coisas podem dar errado”; não há como fugir. Se temos uma sociedade doente, nossas salas de aula serão doentes também.”.

Finalizamos o ano de 2015 com dois belos filmes, ambos comoventes: *Marina não Vai à Praia* e *Sophia*.



Figura 5 - Cartaz do curta *Marina não Vai à Praia*.

Figura 6 - Still do curtaSophia.



Ao trabalhar e pensar a respeito da temática bullying, deparamo-nos com a necessidade de desenvolver um estudo com os alunos das escolas que participam do PIBID Letras/Português. O objetivo desse estudo foi observar aspectos que poderiam motivar os alunos a praticarem bullying e também as consequências dessa prática. Tendo em vista tal necessidade, foram vistos no CineLetras dois curtas-metragens que, ao retratar o universo de duas pessoas que possuem necessidades especiais nos permitem discutir sobre os temas diferença e respeito. Os títulos exibidos foram: *Marina não Vai à Praia* e *Sophia*.

Marina não Vai à Praia (2014), dirigido por Cássio Pereira dos Santos, é um curta-metragem que conta a história de Marina, que mora no interior de Minas Gerais e tem um desejo intensificado de ir à praia quando sua irmã mais velha, Joana, decide partir numa viagem de formatura da sua escola com destino à praia. Sob o pretexto de que não tem dinheiro e de que aquele é o momento da irmã, a mãe da menina proíbe a ida dela. Marina arranja meios para conseguir realizar seu desejo. O filme tem 17 minutos e a classificação etária é de 10 anos.

Sophia (2013) é um curta dirigido por KennelRogis e mostra a rotina de Sophia e sua mãe Joana, costureira que trabalha numa repartição. Joana cria situações para que possa entender as diversas circunstâncias que a menina pode passar durante sua vida. O curta possui uma fotografia primorosa para prender a atenção dos espectadores, pois as suas cenas são totalmente mudas, o que torna a história ainda mais interessante.

Antes de assistirmos aos curtas, a coordenação do PIBID Letras/Português nos solicitou um relato em que descrevêssemos situações nas quais havíamos tido contato com pessoas com deficiências. Após a exibição dos curtas, cujas histórias nos emocionaram, paramos para refletir sobre o mesmo e fazer uma ponte para relacionar com o que escrevemos.

Marina, em *Marina não Vai à Praia*, tem Síndrome de Down e, como qualquer outra jovem adolescente, tem desejos e sonhos. Ao discutir sobre esse curta, nós percebemos que ele quer retratar alguns aspectos sobre a Síndrome de Down que as pessoas acabam ignorando, como, o fato de que os portadores dessa síndrome também possuem necessidades sexuais, se apaixonam, e se utilizam de estratégias para conquistar um(a) parceiro(a); às vezes se mostram teimosos(as) e persistentes, ou seja, apresentam características de comportamento assim como as demais pessoas que não possuem a síndrome.

A síndrome é um obstáculo pequeno e que não deveria ser tratado como algo para diferenciar ou excluir quem a possui. Outros aspectos que o curta também traz são a diferença com que a mãe trata as filhas Joana e Marina, e a exclusão que a filha mais velha faz com Marina - dois aspectos que ficam perceptíveis em detalhes, para um observador atento.

Quanto ao filme *Sophia*, discutimos, além dos aspectos formais do curta (fotografia, sonoplastia, roteiro) a respeito de o quanto são significativas as ações da mãe para entender o universo da filha e as surpresas que os espectadores têm no desfecho do filme, porque é só ao final que descobrimos que a menina Sophia é portadora de surdez. Até o final, o

curta é intrigante, e o tempo todos ficamos ansiosos para poder compreender qual será o seu final, pois sabemos que há um nó a ser desenhado. Ao sabermos o fim, entendemos que não importam as diferenças, somos todos iguais.

As reflexões a respeito dos dois filmes nos fizeram perceber o quanto as diferenças são irrelevantes, e o quanto o outro somos nós e nós somos o outro. Por isso, trazemos trechos dos relatos que fizemos para destacar as experiências que já tivemos com pessoas portadoras de deficiências.

- “Hoje, estou mais aberta às diferenças, tenho a impressão de que caminho na direção certa, principalmente por ser aprendiz de professora: uma hora ou outra vou me deparar com uma sala de aula heterogênea também quanto às necessidades especiais e não posso ter medo”. (Jessyca Oliveira, bolsista PIBID LetrasPortuguês);
- “A convivência com ele nos fez perceber que uma pessoa com deficiência pode viver uma vida quase normal, basta ter estrutura e a empatia dos outros. Devemos reconhecer suas limitações, mas principalmente respeitá-las”. (Natália Vieira, bolsista PIBID Letras Português);
- “Muitas vezes deixamo-nos levar por preconceitos que nos impedem de vivenciar experiências maravilhosas e com isso deixamos de crescer como pessoas. Assim, desejo que menos experiências construtivas deixem de acontecer por causa do preconceito e que o desejo de conhecer seja maior que o impulso de julgar”. (Rafaela Nascimento, bolsista PIBID Letras Português.)

Com tais relatos dos bolsistas, professores e coordenadores refletiram sobre a relevância do respeito às diferenças e que é preciso que a escola abra espaço para a formação de um âmbito escolar diversificado, uma vez que a mesma não está pronta para encarar verdadeiramente tais desafios.

Conclusão

O CineLetras é, portanto, uma parte fundamental da formação docente do PIBID Letras/Português, uma vez que nos oferece várias fontes de reflexão sobre temas diversos que culminam na nossa ponderação sobre a prática docente atual e como podemos melhorá-la como professores. Essa ponderação e discussão sobre docência nos faz constatar características dos alunos e da escola que não perceberíamos caso não houvéssimos discutido anteriormente. Além disso, é de suma importância para nós, professores em formação, o contato e o debate com professores atuantes em sala de aula, já que eles trazem colaborações importantíssimas adquiridas em suas práticas. E isso auxilia a melhorar nossa atuação, o que condiz com o que é dito por Cavalheiro, Isaia e Bolzan (2010, p.61):

[...] a necessidade de que precisam desenvolver com os alunos é um mobilizador das buscas dessa autoformação pessoal e profissional. A direção, a intensidade e a frequência dessas buscas são mediadas pelas interações entre os que formam, reconstruem a própria formação docente e contribuem no processo formativo daqueles que se propõem a serem futuros professores.

O CineLetras promove essa interação fundamental entre graduandos e graduados e nos dá subsídios para que sejamos capazes de discernir o que

é ou não adequado no ambiente escolar, o que devemos captar enquanto professores e como podemos auxiliar os alunos da forma mais proveitosa e não prejudicial possível, além de problematizar e investigar questões que possam surgir na sala de aula.

É possível afirmar, ainda, que esse espaço multimodal de formação nos chama atenção para a relação entre escola e tecnologia, já que a maioria dos filmes aos quais assistimos retratam a relação que existe entre os jovens e os ambientes virtuais, e o entendimento dessa relação pode nos ajudar a (re)pensar uma prática multiletrada e condizente com a realidade dos alunos.

Entendemos, pois, que, com o CineLetras, estamos nos formando como professores críticos, preocupados com o bem-estar dos alunos e com a sua relação com a sociedade na qual estão inseridos, fazendo com que eles sejam capazes de entender as questões e aflições às quais os jovens são expostos. Além disso, estamos nos tornando professores que conseguem refletir sobre sua prática, localizando os defeitos e tendo consciência para corrigi-los sem prejudicar os indivíduos que mais têm a ganhar: nossos futuros alunos.

Referências

CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia Aguiar; BOLZAN, Doris P. V. A formação no ensino superior: Quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? In: Formação Docente: Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Santa Maria - RS, v. 2, n. 3, p.50-65, ago./dez. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/19/1>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

FREIRE, Eleta de C.; RAMOS, Sérgio R. V.; DIONISIO, Ângela P. (Orgs.). PIBID-UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente. Recife: EDUFPE, 2014. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pibid/images/documentos/LivroPibid2014.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

Imagens

- A onda. Disponível em: <<http://www.criticadaquelefilme.com.br/2010/06/critica-de-cinema-onda.html>>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- Bullying. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-193117/>>. Acesso: 2 nov. 2015.
- Escritores da Liberdade. Disponível em: <<http://filmow.com/escritores-da-liberdade-t1813>>. Acesso: 2 nov. 2015.
- Entre os muros da escola. Disponível em: <<http://eaicinefilocadevoce.blogspot.com.br/2013/07/critica-entre-os-muros-da-escola-2008.html>>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- Marina não vai à praia. Disponível em: <<http://filmow.com/marina-nao-vai-a-praia-t109603>>. Acesso em: 2 nov. 2015.
- Sophia. Disponível em: <<http://www.assistebrasil.com.br/meu-amor-e-teu-sophia/>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

PIBID - ENSINO E PESQUISA: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Taila Jesus da Silva Oliveira¹

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e expor as oficinas de Leitura e Produção Textual no laboratório de informática. Com a oficina voltada para realizações de histórias em quadrinhos com a temática 'profissões', os alunos puderam analisar e pensar melhor sobre o seu futuro profissional e os sonhos da carreira profissional. Para desenvolver essa oficina o suporte tecnológico foi nosso aliado, pois o trabalho foi desenvolvido com apoio do software (HagáQuê) com características livres, que foi devidamente instalado nos computadores e foi o espaço de criação das historinhas em quadrinhos.

Palavras-chave: Ensino; Tecnologia; Histórias em quadrinhos; Profissões.

Abstract: This paper describes the experience in the Institutional Program for Initiation of Teaching and presents the workshops for reading and textual production in the computer lab. With the workshop focused on stories of achievements in comics with the theme, professions, students were able to analyze and think better about their professional future and dreams of careers. To develop this workshop technological support was our ally, because the work was developed with software support (HagáQuê) with free features, which was installed in the computers and was the space for creating the stories in comics.

Keywords: Teaching; Technology; Comics; Professions.

1. Estudante graduanda em Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia, no terceiro semestre da graduação, vinculada ao Subprojeto PIBID – Letras. Coordenador do PIBID Letras: Prof. Julio Neves Pereira (UFBA).

Introdução

A oficina de histórias em quadrinhos, cujo título é: *HQ: Resgatando gêneros e sintonizando Letras*, foi desenvolvida no laboratório de informática do Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado em Paripe, no subúrbio ferroviário de Salvador. Para desenvolver as atividades, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) encontra-se como a base da execução de tal projeto. Segundo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), “o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Com isso, o PIBID se mostra um grande incentivador das atividades na educação básica e na graduação.

Nesse sentido, o que desenvolvemos no laboratório de informática do Colégio Estadual Almirante Barroso são oficinas de leitura e produção textual de histórias em quadrinhos, no formato digital. O tema das historinhas é “as profissões que os alunos gostariam de ter no futuro”. Através dessa temática os estudantes participantes da oficina podem repensar sobre o seu futuro profissional, sobre como podem ser úteis em desenvolver esse trabalho e como podem mudar o quadro de profissionais atuais, com dedicação e empenho na profissão. Através dessa temática conseguimos incentivar os alunos, trabalhar a autoestima, aguçar o senso crítico e também o aspecto lúdico, pelo fato de as HQs serem um gênero bastante interativo e perpassar o ambiente do entretenimento.

Segundo Marcuschi (2002, p.20),

Não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da co-

municação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão propiciando e abrigoando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), e assim por diante.

Com isso, os novos gêneros aliados ao suporte tecnológico vêm reestruturando o ambiente de ensino e aprendizagem e nas oficinas desenvolvidas, em específico, o gênero textual e o ambiente tecnológico proporcionam uma nova interação para as aulas de Língua Portuguesa. Neste caso, o gênero textual história em quadrinhos facilita a interação entre professor e aluno e favorece a criação de novas possibilidades nas aulas de Língua Portuguesa.

Os bolsistas participantes ainda se envolvem na correção de elementos da textualidade (coesão e coerência) e aspectos ortográficos que compõem a escrita. Com isso, os alunos revisam essas temáticas e podem transmutá-las para outras esferas. Desta forma, os objetivos da oficina e demais atividades relacionadas são: construir uma interação entre a tecnologia, a leitura e a produção textual; estimular o senso crítico e a criatividade dos estudantes participantes; direcionar as perspectivas dos alunos em relação às possíveis profissões escolhidas por eles; e incentivar o trabalho em equipe.

Metodologia

Para iniciar a oficina, a equipe formada por seis bolsistas (sendo uma das bolsistas a Supervisora, professora da educação básica), reuniu-se no colégio e na Universidade Federal da Bahia, para pensar na execução e estruturação da oficina. Um questionário foi elaborado pela Supervisora, em sala de aula, sobre o que os alunos achavam a respeito de seus defeitos, qualidades e a profissão de desejo, pois a temática “profissões” foi selecionada para ser o tema das historinhas em quadrinhos no formato digital.

Foram realizados, em média, 24 encontros, entre os meses de abril a agosto. Foi também realizada uma roda de conversa, em que se procurou analisar o nível de contato dos alunos com o gênero histórias em quadrinhos e fazer com que os alunos tivessem um contato mais próximo e experimental com esse gênero. No primeiro encontro, que aconteceu no laboratório de informática da escola, foram mostradas aos alunos revistas em quadrinhos, na modalidade impressa e virtual; foi utilizado data show e algumas revistinhas foram concedidas pela escola.

A turma, composta por 41 alunos no turno matutino e 42 alunos no turno vespertino, foi dividida em trios para cada computador, e foi explicado que os alunos necessitariam envolver a profissão de todos os participantes (em trios) na história produzida. As aulas foram de 40 minutos, e graduandas, alunos e Supervisora interagiram para realizar a oficina. Nos encontros seguintes, os alunos produziram esboços de diálogos para compor as produções (historinhas em quadrinhos). As bolsistas foram corrigindo o texto e auxiliando os alunos na execução da tarefa.

Ideias e muita criatividade foram compondo o momento de socialização e interação entre os alunos e os bolsistas de iniciação à docência. Nos demais encontros, os alunos pesquisaram imagens para ilustrar as histórias, como personagens e cenários, e passaram os esboços do papel para o programa de computador *Hagáquê*. Para finalização da oficina HQ:

Resgatando gêneros e sintonizando Letras, foi realizada uma culminância em que ocorreu uma premiação para os alunos com as três “melhores” historinhas. Os critérios de análise foram: coerência com a temática, levantamento de questões sociais, inovação e criatividade.

Para divulgação e acompanhamento do material produzido, criou-se um blog, com o objetivo de propagar as atividades que estão sendo feitas no Colégio Estadual Almirante Barroso, com coordenação do PIBID sub-projeto Letras. Os alunos podem acompanhar juntamente com seus pais a execução da oficina e comentar sobre ela. Para refletir sobre a oficina e ver a opinião dos alunos na execução do trabalho, pedimos para que eles respondessem ao questionário, com questões propostas, reflexivas, com o intuito de melhorar as próximas atividades.

Resultados e discussões

A oficina fora finalizada no vigésimo quarto encontro, em que tivemos uma culminância intitulada: “*Encontro com o quadrinho*”. Nesse momento de descontração e fechamento do ciclo das oficinas, tivemos apresentações musicais, exposição do livro com todas as histórias impressas e a premiação das três “melhores” histórias. Os professores avaliaram as composições mais coerentes e inovadoras. As histórias desenvolvidas pelos alunos relatavam seus sonhos e objetivos e como a realidade em que se encontram pode ser influenciada através da profissão. A oficina se mostrou uma grande aliada nas aulas de Língua Portuguesa e podemos relacioná-la à perspectiva dos multiletramentos.

Segundo Rojo (s/d):

Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala

e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

A ludicidade faz com que os alunos interajam mais, exercitem aspectos gramaticais que são vistos como cansativos na forma convencional do ambiente da sala e por vezes os levam a não assistir às aulas. O tema selecionado – as profissões que os estudantes gostariam de ter no futuro – trouxe para eles perspectivas novas frente à realidade de mundo profissional, pois discutimos também os elementos necessários para estarem mais próximos da profissão desejada, tais como dedicação, empenho e concentração.

As produções dos alunos na oficina são das mais variadas: notamos desejos, sonhos, esperanças sobre a temática. Os alunos nutrem, a partir do seu convívio familiar, experiências vivenciadas nas mais diferentes esferas e transportam essas experiências para sua profissão no futuro. Muitos dos alunos almejam a profissão pelo cuidado que receberam em um determinado ambiente, como no caso de uma aluna que almeja ser médica por ter sido muito bem tratada em um hospital. Por outro lado, encontram-se alunos que sonham em mudar o quadro atual. É o caso de uma aluna que deseja se tornar enfermeira pelo fato de não ter encontrado uma, ao chegar ao pronto-socorro.

Percebe-se que, através de um gênero lúdico, interativo com o suporte tecnológico, podemos extrair diversas experiências e direcionar os alunos para o ambiente profissional. Além disso, o fato de a oficina ter sido executada em trios revela um ponto forte do ambiente profissional também: a capacidade de trabalhar em grupo. Os alunos necessitam es-

crever as histórias interagindo entre si e articulando as três profissões (de cada um) na mesma produção, que deve ser coesa e coerente. Pode-se ver também a diferença entre um aluno que participa das oficinas e outro que não interage da mesma forma: os alunos participantes se mostram mais interessados nas aulas de Língua Portuguesa devido ao novo suporte (*software hagáquê*), que é diferente das propostas conhecidas por eles.

Conclusão

Ressignificar o espaço docente envolve diversos processos que são árduos, mas compensadores. Criatividade, discussões, planejamento e muita dedicação compõem a criação das oficinas para os alunos da educação básica. Pensar em novas tecnologias aliadas à educação é repensar como estruturar as aulas e fomentar as diversas áreas do conhecimento.

O laboratório de informática do Colégio Estadual Almirante Barroso é um excelente instrumento na execução das oficinas. É um espaço pouco utilizado pelos alunos, apesar de ser aberto para realização de pesquisas e aulas. A pouca utilização do laboratório motivou a criação das oficinas neles. Os multiletramentos e as capacidades desenvolvidas com os computadores nos dão um bom material de análise e avanço educacional desses alunos.

Elaborar oficinas e repensar o quadro atual da educação brasileira é feito através do PIBID, com as reuniões e muita interação, dando “empoderamento” aos alunos da educação básica, ao perguntar-lhes sobre sucessos e insucessos do ensino e demais aspectos discutidos na finalização da oficina. A experiência adquirida com a oficina trouxe um olhar mais significativo para a docência, pois possibilitou um conhecimento e, principalmente, uma prática que não se tinha antes. Realizar projetos como estes geram crescimento para o bolsista graduando e demais componentes do grupo. Aliar o aprendizado teórico da universidade com a práxis em sala de aula é ver os conteúdos e disciplinas de uma forma coesa, interligada e muito útil.

Referência

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 11 de junho de 2015>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-21. _____ . *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Elisa Soares. *Histórias em quadrinhos: A oralidade em sua construção*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>>. Acesso em: 19 de março de 2015.

6 ELEMENTOS BÁSICOS PARA CRIAR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS. Disponível em? <<http://www.saposvoadores.net/2012/06/6-elementos-basicos-para-criar-uma-historia-em-quadrinhos.html>>. Acesso em: 19 de março de 2015.

GÊNERO TEXTUAL: Tirinhas. Disponível em: <<http://pibidletrasuea.blogspot.com.br/2012/03/genero-textual-tirinhas-aula-01.html>>. Acesso em: 7 de abril 2015.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e Multiletramentos*. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>>. Acesso em: 17 de junho de 2015.

Anexos



HQ: Resgatando Gêneros e Sintonizando Letras

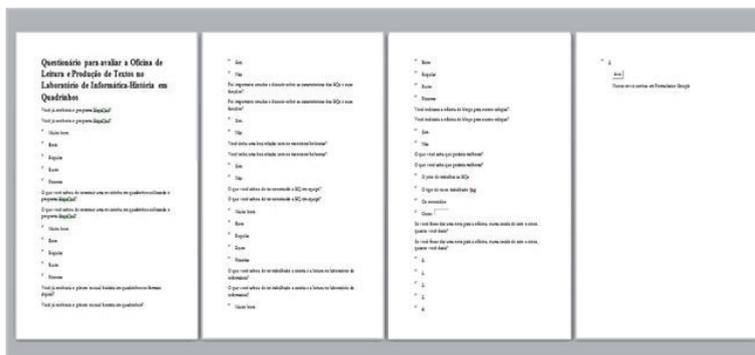
Esse blog tem o intuito de divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos na realização da oficina do PIBID- Letras-UFBA, no Colégio Estadual Almirante Barroso, no 1º semestre de 2015. Além de usarmos esse espaço para divulga-los, será um instrumento para podermos compartilhar todos os caminhos percorridos por nós e os estudantes participantes da oficina. Boa viagem!

publicado em 17 de julho de 2015

Fotos da Oficina, dia 14/07/15.

Termo
Matheus

Quem sou eu



Questionário para avaliar a Oficina de Letras e Produção de Textos em Quadrinhos no Laboratório de Informática Histórica em Quadrinhos

Qual a sua idade e gênero? (selecione)

Qual a sua escolaridade? (selecione)

Qual a sua profissão? (selecione)

Qual a sua cidade? (selecione)

Qual o seu estado? (selecione)

Qual o seu país? (selecione)

Qual o seu e-mail? (selecione)

Qual o seu telefone? (selecione)

Qual o seu endereço? (selecione)

Qual o seu nome? (selecione)

Qual o seu sobrenome? (selecione)

Qual o seu endereço eletrônico? (selecione)

Qual o seu endereço físico? (selecione)

Qual o seu endereço postal? (selecione)

Qual o seu endereço de correio eletrônico? (selecione)

Qual o seu endereço de correio postal? (selecione)

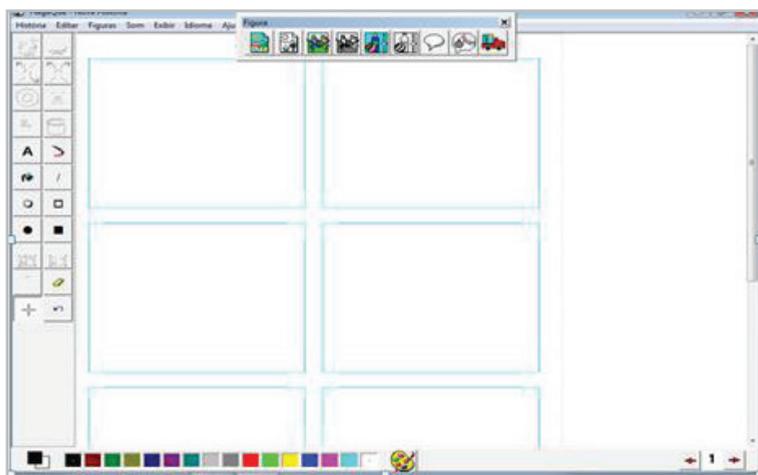
Qual o seu endereço de correio eletrônico? (selecione)

Qual o seu endereço de correio postal? (selecione)

Qual o seu endereço de correio eletrônico? (selecione)

Qual o seu endereço de correio postal? (selecione)





O JORNAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS

Aline Alves de Andrade, Aline Pereira de Almeida, Annielly de Brito, Daniel de Oliveira Dantas, Ellany Dias Alves, José Gregório A. do Nascimento, Patrícia Lino de Sousa, Petrucia Lima de Sousa, Rafaela Martins Gabriel, Ranilson de Sousa Oliveira, Raianny Lopes Duarte, Tháise Duarte Temóteo¹

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar as várias etapas vivenciadas para a produção de um jornal escolar, junto a alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo, localizada em Cajazeiras - PB. Entendemos ser este um trabalho dialógico que propicia ao aluno o desvelamento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes gêneros textuais. Através do desenvolvimento de sequências didáticas, oportunizou-se aos envolvidos no projeto, a leitura e produção de editoriais, artigos de opinião, *cartuns*, crônicas, dentre outros gêneros. A culminância se deu com a seleção de textos diversos para a composição do *Jornal Poli Correio Valente*. Visamos, com as atividades, favorecer o contato de alunos e professores com a linguagem verbal humana em suas diferentes modalidades – orais e escritas – e usos – informativo-referencial, estético, metalinguístico. Esperamos, com ações desta natureza, contribuir para a inserção dos alunos na sociedade, como leitores proficientes, como cidadãos conscientes, capazes, não só de analisar as várias situações de

1. Subprojeto PIBID/UFCG/CFP/LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA - Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Formação de Professores - Câmpus de Cajazeiras - PB – Unidade Acadêmica de Letras. Coordenador de Área: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa. Supervisoras: Profa. Anaildes Germano Soares e Profa. Eliane Duarte M. de Oliveira.

convivência social como também de se expressarem criticamente em relação a elas. Tomamos como fundamentos teóricos os estudos de Bakhtin (1986), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Lopes-Rossi (2012). O produto principal decorrente desta ação consistiu na produção de textos diversos que culminaram na produção do primeiro número do *Journal Poli Correio Valente*. **Palavras-chave:** Gêneros textuais; Sequências didáticas; Jornal escolar; Re-escritas.

Abstract: This paper aims to present the various stages necessary for the production of a school newspaper, with students from the State Preparatory High School Cristiano Cartaxo, located in Cajazeiras - PB. We understand that this is a dialogical work that provides the student with the unveiling of comprehension skills, interpretation and production of different genres. Through the development of teaching sequences, the opportunity was provided to those involved in the project, for reading and production of editorials, opinion articles, cartoons, chronicles, among other genres, culminating in the selection of various texts for the composition of the *Journal Poli CorreioValente*. We hope, with these activities, to promote the contact of students and teachers with human verbal language in its different forms - oral and written - and uses - informative-referential, aesthetic, metalinguistic. We hope, with actions of this nature to contribute to the integration of students in society as proficient readers, as concerned citizens, able not only to analyze the various situations of social life as well as to express themselves critically about them. We take as theoretical foundations studies of Bakhtin (1986), Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2000, 2002, 2008, 2010), Lopes-Rossi (2012). The main product resulting from this action was the elaboration of various texts culminating in the production of the first issue of the *Journal Poli CorreioValente*.

Keywords: Text genre; Teaching sequences; School newspaper; Rewriting.

Introdução

Com o presente artigo, postula-se a intervenção do trabalho com gêneros textuais, evidenciando as práticas de leitura, interpretação e

produção de gêneros vinculados ao suporte *Jornal*. Partindo das ações desenvolvidas pelo Subprojeto Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), desenvolveu-se o projeto “*Construindo o Jornal: Poli Correio Valente*”, que aproximou a educação superior da educação básica, enriquecendo a formação do professor e o conhecimento do aluno do ensino médio.

O objetivo geral, na perspectiva do subprojeto, é preparar o acadêmico bolsista para que possa pôr em prática e expandir seus conhecimentos teóricos a partir do trabalho com os gêneros desenvolver nos alunos de Ensino Médio as habilidades de leitura, interpretação crítica e produção textual através da construção de um jornal escolar.

Entende-se, por esse prisma, que leitura e escrita não podem ser trabalhadas em uma perspectiva que contribua apenas para uma codificação da língua, e sim, por meios que proporcionem a real função da língua: a interação social. O processo de ensino-aprendizagem só terá sentido se for praticado por meios que permitam o desenvolvimento das habilidades do aluno, para que não somente conheçam a língua, mas estejam firmados em suas funções interacionais.

Dessa forma, ao trabalhar com os gêneros, estamos contribuindo para que os alunos possam realmente desenvolver capacidades de leitura e produção, e entenderem a real função da língua e a importância que eles têm no nosso cotidiano. Isto porque a produção de gêneros textuais atua no posicionamento crítico do indivíduo, proporcionando a sua inserção social. Com Marcuschi (2002, p.19), encontramos a seguinte confirmação:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho

coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Percebe-se que nos últimos anos, o estudo com base nos gêneros vem tomando grande proporção no espaço acadêmico e escolar. Inserir os gêneros como um instrumento e um aliado do professor, torna-se um desafio nas aulas de Língua Portuguesa, mas, acreditamos que é através do contato, da análise e da produção de gêneros que podemos trabalhar de forma eficaz com alunos do ensino médio. Assim, eles poderão entender que suas produções não serão em vão, produzirão com a certeza de estar utilizando a língua para contribuir socialmente e com o próprio crescimento sócio-cultural.

Gêneros Textuais e Sequências Didáticas: um diálogo indispensável

Entendem-se *gêneros textuais* como fenômenos históricos e culturais, diretamente relacionados com nossa vida cotidiana, em sociedade. São entidades sócio-discursivas que constituem, refratam e possibilitam a interação social no meio cultural em que vivemos (MARCUSCHI, 2002).

Sob essa perspectiva, enquanto o texto remete à forma (construtor teórico), o gênero diz respeito à função que a materialidade linguística textual exerce socialmente (sua circularidade e funcionalidade).

De modo mais aprofundado, é preciso que se conceba que os gêneros textuais referem-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sócio-comunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e

empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais.

Para incrementar o trabalho com os gêneros na sala de aula, os autores Dolz & Schneuwly (2004) propõem as *sequências didáticas* como um procedimento de caráter modular para as aulas de Língua Portuguesa. Observam que um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem parcialmente simplificado em relação ao gênero de referência. Para o trabalho didático, é preciso que o professor faça ou tenha à sua disposição um modelo didático do gênero a ser trabalhado, que consiste na descrição das principais características desse gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. Isso será a base para a elaboração da sequência didática, definida como um “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para estes autores, uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Mediante a adoção dessa concepção, nota-se que o trabalho com os gêneros textuais na escola envolvem um modelo didático e a arquitetura interna dos textos. Devem-se considerar os seguintes aspectos: os conhecimentos existentes sobre o gênero; os objetivos de ensino; as capacidades observadas dos alunos. Os autores ainda refletem que, os erros encontrados na produção dos alunos servirão como uma fonte de

informação. Com isso, fará que o professor fique atento aos problemas que forem encontrados, contribuindo na seleção de conteúdos a serem estudados ou revistos nos momentos unicamente de ortografia.

Uma forma de o aluno analisar e refletir sobre o que lê e escreve é apostar no recurso da reescrita. O objetivo é mostrar ao estudante que produzir textos é uma forma de interagir socialmente. Ele não reescreve apenas para contornar problemas de linguagem e expressão, mas sim, como uma forma de tornar o texto mais adequado de acordo com sua funcionalidade. Como bem é observado “o aluno deve aprender que escrever é (também) re-escrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.46).

Uma referência fundamental para esse processo são os estudos apresentados por Marcuschi (2000, p.70). Sobre reescrita e retextualização, o autor assim se posiciona:

Não obstante, retextualizar não é um ato mecânico, pois exige operações complexas e inferem no código e no sentido do texto – na forma e substância da expressão e do conteúdo (Marcuschi, 2000, p. 70), toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas conseqüências. Há nessa atividade uma espécie de tradução ‘endolíngüe’, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande.

Produção escrita dos gêneros textuais em sala de aula: o jornal em evidência

Considerando que o argumentar faz parte de nosso cotidiano em todas as atividades, uma vez que o ser humano participa diariamente de inúmeras relações baseadas na discursividade, uma das funções básicas da escola é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da argumentação em

situações que favoreçam a produção de textos sejam orais e/ou escritos. O jornal, nesse sentido, apresenta-se como excelente instrumento favorecedor da criatividade e criticidade no contexto escolar.

O jornal, nessa perspectiva, tem função política, econômica, educativa e de entretenimento. Por função política, entendem-se os meios de informação como instrumento de direção de negócios públicos e como meio de expressão e controle da opinião pública. É, ainda, um instrumento de desenvolvimento econômico e social. Difundindo assuntos dos mais diversos, contribui para o desenvolvimento da indústria, do comércio e das relações sociais, de um modo geral. A leitura do jornal é também elemento de fruição, fundamental para se relaxar da agitação da “vida corrida” dos dias atuais.

Ao lado de textos jornalísticos de caráter mais expositivo, como a notícia e a reportagem, jornais e revistas também abrem espaço para textos argumentativos, também de natureza dissertativa, como os *editoriais* e os *artigos de opinião*.

A estrutura argumentativa do editorial contribui para a formação crítica do aluno. Torna-se uma das maneiras de ampliar a consciência do aluno em relação ao que é veiculado na mídia, tornando-o assim um cidadão participativo nas atividades de linguagem que acontecem na sociedade. Caracteriza-se por representar um gênero textual que expressa a opinião de um jornal ou revista em relação a um determinado assunto – aspecto que revela sua finalidade persuasiva. Pelo fato de se atribuir a uma opinião coletiva, a autoria não é identificada. Notadamente, em virtude da heterogeneidade de posicionamentos.

Segundo Faria (1996), o *editorial* “lida com ideias, argumentos, crítica, marcando a posição do jornal sobre os principais fatos do momento”. Assim, o leitor procurará, no editorial, assuntos de repercussão momentânea, sobre os quais o jornal irá se posicionar.

Outro gênero jornalístico com natureza dissertativo-argumentativa é o gênero *Artigo de Opinião*. As autoras Maria Luiza M. & Maria Bernadete Abaurre (2007, p.256) conceitua-o como “um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais, etc”. Partindo dessa proposição, é possível favorecer ao leitor/aluno um espaço de reflexão mais detalhada, auxiliando-o na compreensão e tomada de posições sobre um determinado fato ou questão. O trabalho com a diversidade de gêneros textuais tem se expandido em meio às práticas pedagógicas, pois oferecem ricas e variadas oportunidades de explorar o texto como unidade de ensino da leitura e da escrita.

Aprender com a variedade de gêneros textuais garante ao aluno a oportunidade de conhecer textos que circulam socialmente e através de suas análises sistematizar os fatores de textualidade fundamentais ao estabelecimento de sentidos ao texto, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, situacionalidade, correção gramatical. O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, pois sua maior atenção é para o funcionamento da língua enquanto propulsora das atividades culturais e sociais.

Na linha da exposição, conforme a divisão de Schneuwly e Dolz (2004) *Crônica* e *Notícia* são gêneros da ordem do relatar, aqueles cujo domínio é o da memória e da documentação das experiências vividas e cuja capacidade da linguagem dominante é a representação pelo discurso vivido, situado no tempo.

Assim sendo, podemos visualizar no gênero *notícia* um intuito comunicativo entre seus interlocutores, pois se relaciona a fatos de interesse do público em geral, por ser um gênero de fácil compreensão entre as diversas camadas sociais. Essa compreensão dá-se através da linguagem clara e objetiva do gênero. Reafirma-se, pois, o que defende Bazerman (2006), ao dizer que gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros

a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Atualmente, manter-se informado é uma característica crucial para a sobrevivência humana.

Já a *Crônica* é um gênero de relevante importância, capaz de mostrar aos leitores uma visão mais profunda dos fatos do cotidiano. O aluno, através da leitura e escrita, se torna capaz de relatar suas vivências cotidianas, usando recursos linguísticos, tais como: ficção, ironia, entre outros.

O estudo desses modelos em sala de aula possibilita reforçar a aprendizagem das características compostas de um determinado gênero advindas da teoria bakhtiniana: seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo verbal. Portanto, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas do funcionamento da língua, seja capaz de ser incluído nos processos de produção e compreensão textual implementados na escola ou fora dela como forma de ação social.

Metodologia

Mediados pelo Subprojeto Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvemos o Projeto Didático “*Construindo o Jornal: Poli Correio Valente*”, na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo, na cidade de Cajazeiras – PB, com alunas do Ensino Médio da referida instituição escolar. Utilizamos as sequências didáticas como método para a realização das atividades pensadas para o referido projeto, em encontros semanais com as turmas colaboradoras, durante todo o primeiro semestre de 2015.

Para começar as discussões, debatemos com os alunos a respeito dos seus conhecimentos sobre os gêneros: Já ouviram falar? O que são? Quais gêneros conheciam? Finalizamos o debate mostrando que os gêneros possuem formas de composição, conteúdo e estilo próprios.

No encontro seguinte, levamos para a sala de aula, jornais impressos para que os alunos, já com conhecimentos prévios, pudessem de forma concreta, identificar os possíveis gêneros veiculados por esse suporte. Foi explicado aos alunos, desde a estrutura composicional do suporte jornal aos vários gêneros que fazem parte de sua construção, como reportagens, notícias, crônicas, resenhas, dentre outros, até delinear as características dos principais gêneros que seriam lidos e produzidos em nossos encontros.

Procuramos promover, ainda, o debate sobre os processos de redação de textos, ilustrações, divisão de colunas para comporem o jornal, bem como sobre as funções sociais, políticas e educacionais deste meio de comunicação.

Nosso trabalho foi desenvolvido em momentos distintos, que abordaram, passo a passo, os processos de leitura e produção dos gêneros que compõem o jornal escrito. Através de slides, apresentamos aos alunos as características específicas destes gêneros, em quais meios sociais circulam, quais os propósitos comunicativos destes, estilo, estrutura, dentre outros, para que assim, pudessem estar aptos para acompanharem as próximas etapas.

Dando continuidade ao processo, os alunos foram instigados à leitura e escrita dos diversos gêneros que poderiam ser adotados na composição de um jornal escolar como produto final do nosso trabalho. Para isso, foram propostos, coletivamente, temas atuais, para o desenvolvimento desta etapa do projeto.

Acompanhamos e direcionamos toda a parte de produção textual, fazendo com que os textos dos alunos passassem pelo processo de *re-textualização*, para que fossem entendidos e aprimorados os fatores de textualidade, indispensável à escrita textual.

Concluídas as atividades de leitura e produção de gêneros textuais diversos, com especial atenção para os editoriais, artigos de opinião, crônicas e notícias, os próprios alunos, observando critérios previamente definidos, selecionaram os textos que integraram o primeiro número do

Jornal Poli Correio Valente, que foi lançado por ocasião do VI Encontro do PIBID – UFCG, realizado em Cajazeiras - PB

No momento, estamos na produção final do segundo número deste jornal, a ser lançado ainda neste mês.

Resultados e Discussão

Foto 1 - *Jornal Poli Correio Valente*, n.01 – Acervo do Subprojeto, 2015.



Os textos que foram produzidos pelos alunos de todas as turmas do primeiro ao terceiro do Ensino Médio para a produção do primeiro número do nosso jornal escolar, em grande parte, atingiram a nossa expectativa quanto à capacidade de argumentação e compreensão do propósito comunicativos desses gêneros. Utilizamos como critério de avaliação fundamentos da organização textual, coerência de conteúdo, coesão entre as frases e adaptação à situação de comunicação.

As dificuldades enfrentadas por alguns educandos estão ligadas ao domínio insatisfatório dos fatores de textualidade, quando referentes a

leitura e produção textual: coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade, situacionalidade, correção gramatical, questões que precisam de uma maior atenção, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, não podemos ficar, durante uma avaliação, demasiadamente focados nos erros e problemas de construções gramaticais de textos. Devemos levar em consideração outros meios de correção textual. É importante frisar o que lembra a tese bakhtiniana:

Avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno. Não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro constituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas; em suma, refletindo sobre o que o aluno diz. (BAKHTIN, 1986).

Dessa forma, mostramos aos alunos o verdadeiro sentido de uma produção textual. Procuramos desmistificar a ideia de que escrever é puramente um “dom”, mas sim, um processo que envolve as etapas de leitura, compreensão, interpretação, retextualização e reescrita, ancorados nos principais fundamentos teóricos que adotamos para a condução deste trabalho, já citados anteriormente.

Considerações finais

Julgamos que os nossos esforços têm contribuído para a formação de leitores críticos, capazes de refletir, debater, posicionar-se diante dos fatos cotidianos e que podem servir, no nosso caso específico, de matéria-prima para a produção do jornal escolar.

Trabalhar com os gêneros jornalísticos, produzir e publicar um jornal escolar é conceber a efetivação das práticas de linguagens como mola propulsora das nossas práticas cotidianas, possibilitar o caminho na direção do uso e do domínio da língua para a produção proficiente de atividades de reconhecimento, produção de atividades linguísticas ou extralinguísticas.

A experiência aqui relatada se torna relevante para destacarmos a importância que o PIBID tem assumido na formação de professores, no nosso caso de Língua Portuguesa, adotando sólido embasamento teórico-metodológico acerca de saberes fundamentais à constituição da identidade docente, com ênfase na linguagem e seus usos, de modo que possa contribuir criticamente nos processos de análise da linguagem em diferentes contextos sociocomunicativos. Pelos resultados até aqui alcançados e, principalmente, pelo envolvimento da equipe, julgamos que o presente subprojeto tem contribuído para a ressignificação na formação inicial dos bolsistas vinculados ao Subprojeto, complementando lacunas perceptíveis no Estágio Curricular em Ensino de Língua Portuguesa proposta pela estrutura curricular do Curso de Letras do CFP – UFCG e adotada na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo, parceira do nosso Subprojeto.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007. p. 253 - 272.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. 2004.
- FARIA, Maria A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: Aspectos teóricos e sequência didática. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/3. Dez. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MARCHUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.B.; Bezerra, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

www.revistaaopedalettra.net