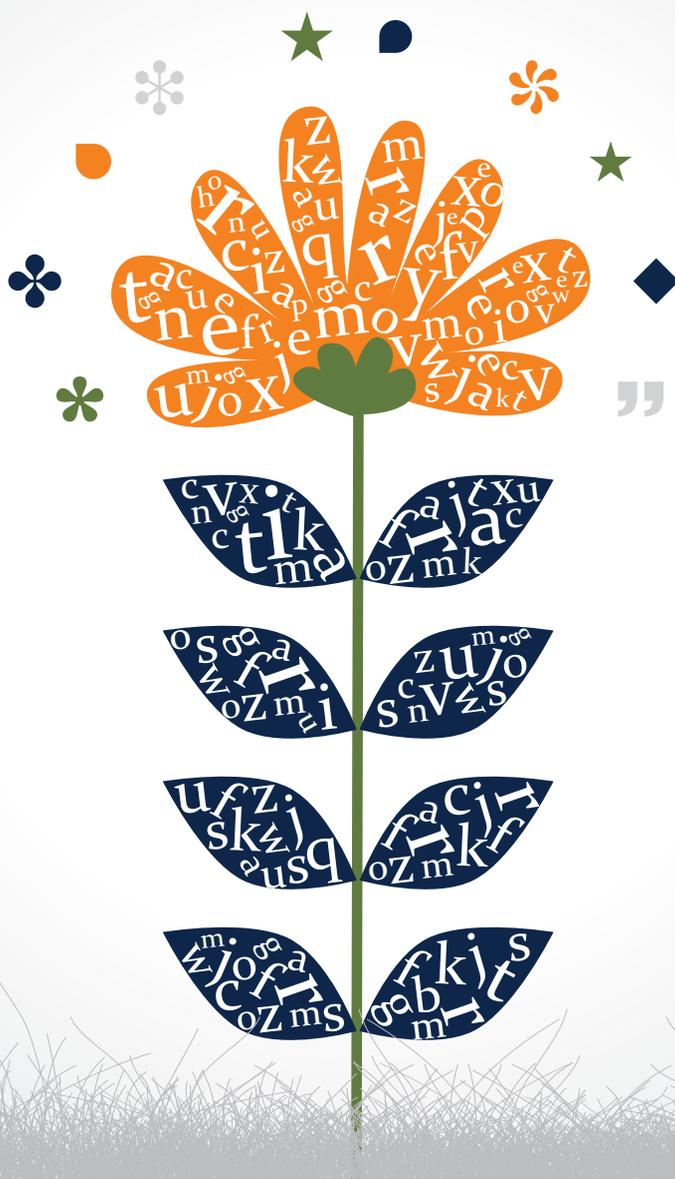


REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 17.2 - ANO 2015

Volume Especial PIBID Letras



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 17.2

JULHO A DEZEMBRO 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.2, jul./dez. 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

Prof. Paulo Sávio Angeiras de Goes

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 (UFCEG)

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

Prof. Paulo Sávio Angeiras de Goes

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 **UNICAMP / Textos de divulgação científica no ensino fundamental II: uma experiência interdisciplinar do PIBID Letras Unicamp**
Katherine P. C. Zago, Laís Zago Nogueira, Luisa Ianhes Moyses, Naira Vital Martins, Natália Oliveira
- 31 **UFPE / O PIBID na elaboração e realização de atividades estratégicas: bullying e aula de língua portuguesa**
Adeline Ruthiely de Melo Guedes, Amanda Gessyanne Araújo de Santana Almeida, Andrielle Karine Gomes Ferreira, Daniela Regina Oliveira de Almeida, Elizia Pessoa dos Santos, Rafaela de Lira Nascimento
- 47 **UNICAMP / Relato sobre PIBID Letras Unicamp: uma experiência de retextualização e adaptação teatral**
Cláudia Tavares Alves, Jéssica Aparecida Castilho, Júlia Marina Alves Benedito, Sinara Gomes de Freitas, Thaíssa Marques Ribeiro
- 61 **UPE - Campus Garanhuns / Gêneros textuais e interdisciplinaridade: uma abordagem pertinente para o ensino de LP**
Ivana Siqueira Teixeira, Jéssica Santos Vasconcelos

- 75 **UFPE / PIBIDQUEST: instrumento norteador da prática docente**
Jessyca Oliveira da Silva, Mércia Queiroz da Silva, Ana Cecília Bernardino Alves, Jéssica Paola Camilo Vasconcelos Barkokebas
- 87 **UFCEG – Campus Cajazeiras / Reflexões sobre o papel do bolsista de iniciação à docência do PIBID para o ensino de língua portuguesa na escola**
Joseany Vieira de Araújo, Eliziana dos Santos Bezerra, Eliane Pereira Cavalcante, Simone da Silva Martins, Alnaria Andrade de Oliveira, Clara Gabriella Batista de Oliveira, Anamizia Soares de Queiroz, Francidalva Leonardo da Silva, Wandro Lopes da Silva, Flávia Raquel Sousa Soares
- 99 **UFJF / O uso da língua inglesa como L2 na interação entre falantes de alemão e português**
Larissa Fernandes Barbosa, Lucas de Paula Medeiros, Ludmila Mendes Ferreira, Marli Regina da Silva, Paula Vianna-Oliveira
- 113 **UFOP / O ensino de língua portuguesa: habilidades de leitura, escrita e conscientização social**
Nayara Romagnoli Silveira, Mariana de Nascimento

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS



TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR DO PIBID LETRAS UNICAMP

Katherine P. C. Zago
Laís Zago Nogueira
Luisa Ianhes Moyses
Naira Vital Martins
Natália Oliveira¹

Resumo: O presente relato apresenta e discute uma experiência pedagógica no âmbito do PIBID Letras Unicamp, que desenvolveu com alunos do Ensino Fundamental II um projeto de produção de textos de divulgação científica, paralelamente ao projeto motivacional Mundo do Trabalho. Na perspectiva dos *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2000), nosso projeto se orientou pelo trabalho com gêneros, desenvolvimento de sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) e a exploração da interdisciplinaridade (KLEIMAN e MORAES, 1999) na escola. Os textos dos alunos, após um processo de familiarização do gênero, escrita e reescrita, formaram uma revista de divulgação científica sobre saúde, produto final do projeto.

Palavras-chave: PIBID; divulgação científica; leitura e escrita; gêneros.

Abstract: This report aims to present and discuss an educational experience as part of the PIBID Letters Unicamp, that developed with middle school students

1. Este trabalho está vinculado ao projeto *Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras*, do PIBID Letras Unicamp, coordenado pelos professores Anna Christina Bentes, Jefferson Cano, Márcia Mendonça e Marcos Aparecido Lopes. O projeto relatado foi orientado pela Prof.^a Márcia Mendonça e, além das autoras acima mencionadas, fazem parte deste projeto, outros oito bolsistas (Bianca Simões, Bruna Guimarães, Bruna da Paixão, Carolina do Carmo, Elayne Moraes, Leonardo Oshiro e Letícia dos Santos), além das supervisoras, Ivone Goleti e Gisele Finardi.

a science disclosure texts production, along with the motivational project World of Work. From the perspective of literacy projects (KLEIMAN, 2000), our project was also guided by textual genre perspective, the development of didactic sequences (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) and interdisciplinary reading and writing practices at school (KLEIMAN and MORAES, 1999). The productions of the students, after a process of genre familiarization, writing and rewriting, have formed a scientific journal about health, our final project production.

Keywords: Undergraduate Teacher Education Program, scientific disclosure; reading and writing; genres.

Introdução

Transformar a escola em um espaço mais propício a atividades que conjuguem convivência social e formativa tem sido um desafio para as escolas brasileiras. Há inúmeros obstáculos para o desenvolvimento efetivo da docência e para o ensino-aprendizagem nas diversas áreas de ensino, entre eles, a falta de motivação dos alunos e as dificuldades para planejar e implementar ações pedagógicas relevantes. Assim, a atuação dos bolsistas do PIBID dentro das escolas surge como proposta de formação inicial de professores e de alternativa de intervenção nessa realidade.

Nessa perspectiva, nosso objetivo aqui é relatar uma experiência pedagógica no âmbito do PIBID Letras Unicamp que desenvolveu, juntamente com alunos do Ensino Fundamental II, um projeto de produção de uma revista de divulgação científica, paralelamente a um projeto motivacional do Mundo do Trabalho. A ideia é apresentar essa experiência evidenciando os pressupostos teóricos que embasaram nosso projeto, descrevendo nosso planejamento e refletindo sobre os resultados e impactos obtidos. Para que se tenha um panorama mais concreto das proposições e realizações do projeto, apresentaremos, como exemplo, o planejamento e desenvol-

vimento do projeto executado com/ pelo o 9º ano B², que trabalhou com o gênero artigo de divulgação científica.

O projeto: contextualização e descrição

O subprojeto *Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras* teve seu início no ano de 2014 e prossegue em 2015 com a participação de 43 bolsistas em seis escolas na região de Campinas, SP. A atuação na EMEF Dulce Bento Nascimento conta com 12 bolsistas das áreas de Letras, Ciências Sociais e Pedagogia, na colaboração com os professores de Português e Ciências e a comunidade escolar para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas planejadas para o projeto. O projeto surgiu da necessidade de trabalhar com os alunos as suas perspectivas de futuro, tanto na continuidade da trajetória escolar, quanto no mundo do trabalho. Essa demanda foi verificada pelos bolsistas atuantes na escola no ano de 2014, durante o período de observação das aulas, uma vez que boa parte dos estudantes demonstrava pouco interesse pela continuidade dos estudos. Os bolsistas se dividiram em duplas para contemplar as turmas de 7º, 8º e 9º anos da escola.

A escola está localizada no bairro Guará, no distrito de Barão Geraldo, e possui ampla estrutura, contendo salas de aula bem equipadas, com materiais novos, todas com ventiladores, cortinas, retroprojetores, murais, relógios e armários. Os corredores possuem um piso indicador para auxílio de pessoas portadoras de deficiência ocular, estão sempre decorados com quadros, desenhos ou atividades feitas pelos alunos. Porém, a escola não é representativa da comunidade de seu entorno, uma vez que está localizada em um bairro considerado de classe média alta, os alunos que

2. Outras turmas trabalharam com os seguintes gêneros: passatempos (7º A), curiosidades (7º B), relato de experiência (8º A), infográficos (8º B) e reportagem (9º A).

ali estudam se deslocam, em sua maioria, de seus bairros para a escola todos os dias. Há também alunos cujos pais vivem no bairro, geralmente porque nele trabalham.

PIBID Letras Unicamp: um projeto de letramento interdisciplinar

Desenvolver e colocar em prática um projeto escolar que pretenda obter êxito em sua execução exige, como em qualquer outra área, um bom planejamento. Nesse sentido, a primeira etapa de trabalho de nossa equipe, no início do ano, consistiu na decisão e organização das diversas etapas do trabalho a ser desenvolvido. Para isso, foram realizadas reuniões de estudo de textos teóricos que orientassem a delimitação dos objetivos a serem alcançados com o projeto, as atividades a serem realizadas, bem como um cronograma com o planejamento geral de todas as aulas, isso é, um planejamento que delimitasse o número de aulas que dedicaríamos a cada atividade.

Para que pudéssemos desenvolver um projeto que considerasse as necessidades e capacidades dos alunos e, de fato, fizesse sentido para eles, dedicamos parte do primeiro semestre do ano letivo para a observação participante em sala de aula, a fim de "(...) considerar os arredores, físicos e sociais, de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônios da comunidade) que pudessem contribuir para a construção de experiências válidas" (KLEIMAN et. al, 2013, p. 69). Nesse período de mapeamento da realidade escolar, fizemos observações de aula, tomamos notas de campo, conversamos com professores e direção e participamos de reuniões pedagógicas da escola. Dessa forma, sentimo-nos mais preparados para planejar e efetivar nosso projeto que, nesse ano, consistiu na produção de uma revista de divulgação científica e na continuação do projeto motivacional Mundo do Trabalho.

Ao adotarmos essa postura que se preocupa em agir em função de necessidades reais de um grupo, em nosso caso, mais especificamente, no que tange às necessidades de desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, assumimos como modelo didático os *projetos de letramento*, conceito desenvolvido por Kleiman (2000), a partir de elementos provenientes tanto dos estudos do letramento (KLEIMAN, 2005), quanto da pedagogia de projetos (DEWEY, 1947). Adotando uma concepção social da escrita, na qual as práticas sociais, e não o conteúdo, tornam-se centrais no currículo, Kleiman (2000, p. 238) define projetos de letramento como:

(...) 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 lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (...).

Além da preocupação em partir das práticas sociais para o planejamento das atividades, condição característica de um projeto de letramento, nosso projeto teve como meta a produção de uma revista de divulgação científica, na qual os textos dos alunos irão circular pela comunidade escolar. Para Kleiman (2013), o trabalho com projetos de letramento deve terminar em algum produto a ser socializado com a comunidade escolar, já que os textos lidos e/ou escritos devem ter produção, circulação e recepção reais, uma vez que a escrita é vista, antes de tudo, como prática social.

Nessa perspectiva dos projetos de letramento e, após termos decidido trabalhar na produção de uma revista de divulgação científica, outros dois princípios orientaram nosso projeto: o trabalho com gêneros

e o desenvolvimento de sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) e um trabalho voltado para a interdisciplinaridade (KLEIMAN e MORAES, 1999).

No que tange ao trabalho com gêneros, decidimos explorar aqueles que podem ser veiculados por revistas de divulgação científica. Os gêneros selecionados para o trabalho foram reportagem, artigo de divulgação científica, infográfico, relato de experiências, passatempos e seção de curiosidades. Cada turma dedicou-se a um dos gêneros. Partindo do princípio proposto por Dolz e Schneuwly (2004) de que a comunicação, seja ela oral ou escrita, não só pode como deve ser explorada sistematicamente, e de que tais comunicações cristalizam-se em gêneros, fizemos um planejamento de atividades que buscou explorar as diversas características dos gêneros focalizados, propondo desde aulas dedicadas à familiarização do gênero, até aulas de prática de leitura, produção e reescrita desse gênero. A partir da proposta de sistematização do trabalho pelo desenvolvimento de sequências didáticas, ou seja, “(...) uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 10), cada dupla de bolsistas preparou materiais que permitissem colocar os alunos em contato com gêneros de divulgação científica e os meios em que circulam, saber o que eles já conhecem dessa área e dos gêneros focalizados, realizar atividades de leitura guiada que permitam evidenciar elementos linguísticos, estruturais e sociais do gênero que, posteriormente, serão importantes para a produção. Essa proposta ficará mais clara adiante, na seção em que apresentamos e detalhamos o planejamento e as atividades realizadas com a turma do 9º ano B, que trabalhou com o gênero artigo de divulgação científica, a fim de melhor exemplificar o trabalho por nós proposto e desenvolvido nesse projeto.

Destacamos, por último, o caráter interdisciplinar de nosso projeto que aconteceu com a participação direta de duas disciplinas curriculares,

Português e Ciências. Kleiman e Moraes (1999), ao discutirem projetos de leitura interdisciplinares, apontam, como questão central na organização desses projetos, a seleção de temas que consigam integrar interesses de alunos e professores em um trabalho colaborativo. O projeto de produção de uma revista de divulgação científica, dentro da temática por nós estabelecida, a saber, saúde – tema transversal proposto pelos PCNs -, permitiu que desenvolvêssemos, além da proposta de trabalho com gêneros acima apresentada, a leitura e produção de textos que discutiam sobre ciência. Nesse sentido, o projeto envolveu atividades de leitura e discussão de textos científicos que circulam em revistas, como *Recreio* e *Ciência Hoje para Crianças*; atividades de pesquisa e levantamento de dados, que colaboraram para a aprendizagem conteudística dos alunos; e também atividades de seleção e síntese de informações, refletindo sobre a questão da autoria nos textos. Assim como consideram Kleiman e Moraes (1999, p. 100), pudemos perceber que, “nos projetos interdisciplinares, a especificidade das áreas é devidamente aproveitada e, como não existe o compromisso com a formação de um profissional, o estabelecimento de conexões mais livres e menos normativas é propiciado”.

Projeto PIBID Letras 2015: o surgimento de uma revista de divulgação científica

O projeto PIBID Letras Unicamp concebe o envolvimento dos graduandos em duas etapas: a primeira é a de observação, em que os bolsistas assistem às aulas dos seus respectivos supervisores, a fim de delimitar um perfil de sala, visando potencializar os recursos presentes em cada escola escolhida para o projeto e ampliar os conhecimentos pedagógicos, tanto dos docentes quanto dos discentes. A partir das informações geradas pelos bolsistas do grupo Dulce Bento Nascimento, após o período de observação no primeiro semestre, cada dupla traçou as peculiaridades da turma de

sua responsabilidade e procurou planejar o projeto de forma que pudesse trazer algum conhecimento novo aos alunos.

Dessa maneira, as motivações surgiram com as observações realizadas durante o primeiro semestre, pois objetivou-se ampliar as habilidades de leitura e escrita de cada série com o intuito de que os alunos pudessem desenvolver capacidades de linguagem benéficas para suas trajetórias profissionais e estudantis. Além disso, foi interessante trazer assuntos e conhecimentos que envolvessem o cotidiano dos alunos, como temas transversais da área das ciências, para que os alunos se sentissem mais envolvidos com as aulas e os exercícios propostos pelos bolsistas.

Como consequência dessas observações, seguiu-se para a segunda etapa que, diferente da primeira, foi marcada pela intervenção. Os bolsistas, no segundo semestre, atuaram em sala de aula de acordo com o planejamento feito pela equipe específica de cada escola. Na escola, as etapas de planejamento consistiram em: familiarização do gênero, leitura, produção textual, reescrita e editoração da revista.

Quanto à delimitação do tema geral do presente projeto – área da saúde –, foi proposto em uma reunião entre as supervisoras, coordenadora e a equipe de bolsistas do PIBID Dulce Bento Nascimento, após a etapa de observação. Na tentativa de contemplar a área das Ciências e dar continuidade ao trabalho realizado pela área de Português no ano anterior, pensou-se em produzir uma revista de divulgação científica, em que os alunos pudessem ampliar tanto seus conhecimentos na área da saúde quanto suas habilidades de escrita e leitura. Logo, procurou-se conceber a interdisciplinaridade que o projeto demandava, inspirado nas motivações iniciais que a primeira etapa proporcionou aos bolsistas, quando se traçaram perfis de cada turma a ser trabalhada e que revelaram os possíveis pontos a serem potencializados no ambiente escolar.

Assim, os temas trabalhados foram selecionados de acordo com o ciclo e o ano de cada série, tendo em vista o que eles já haviam aprendido

em sala de aula. A partir do perfil de cada turma, as supervisoras e os bolsistas foram selecionando os temas e os gêneros textuais propícios para que cada dupla desenvolvesse o projeto na série designada. Os gêneros e os temas explorados foram lúdicos (um labirinto, um enigma – desembaralhe as letras para descobrir as palavras –, um enigma por código – cada código representa uma letra e assim se deve descobrir as palavras, seguindo a tabela dos códigos – e etc.) (7^oA), curiosidades (7^oB), relato de experiência (8^oA), infográficos (8^oB), sendo que todos se embasaram nos temas alimentação e atividades físicas; reportagem (9^oA) e artigo de divulgação científica (9^oB), ambos trabalhando com o tema doenças alimentícias e obesidade.

Objetivos gerais do projeto

Tendo em vista o ambiente interdisciplinar em que o projeto se desenvolveu, foi necessário traçar como objetivo principal o envolvimento de ambas as áreas, Português e Ciências, de maneira colaborativa, isto é, que caminhassem de mãos dadas na produção de determinado conhecimento. Sendo assim, os bolsistas foram divididos, já no período de observação, para que se abrangesse tanto as aulas de Ciências quanto as aulas de Português, o que contribuiu para um entendimento maior do funcionamento das aulas, das dificuldades e interesses dos alunos de cada turma.

Os bolsistas que acompanharam as aulas de Ciências notaram, em todas as turmas, uma dificuldade por parte dos alunos em realizar pesquisas. A maioria dos alunos apenas copiava o conteúdo da internet e, num mecanismo de mera decodificação, respondiam às perguntas propostas pela professora de maneira irrefletida e automatizada. Eles não analisavam minuciosamente aspectos que precisam ser considerados na leitura, como fonte, autor, confiabilidade das informações, etc., e que impactam na compreensão dos textos.

Frente a isso, foi bastante conveniente adotar a ideia das supervisoras de elaborar, além do projeto Mundo do Trabalho, uma revista de divulgação científica, porque poderíamos ajudar a desenvolver nos alunos tanto a habilidade de pesquisar melhor e escrever melhor determinados gêneros de divulgação científica, quanto de melhorar a leitura e, por consequência, a internalização de conteúdos pertencentes à disciplina de Ciências. Sendo assim, traçamos os objetivos que consideramos essenciais para interferir positivamente no desempenho dos alunos em ambas as disciplinas. Foram eles:

Melhorar a habilidade de pesquisar na rede: a pesquisa é uma atividade muito requisitada pelos professores de todas as disciplinas, principalmente em Ciências. A dificuldade dos alunos em realizar este tipo de atividade, aliada aos problemas de leitura, acabava comprometendo a aprendizagem. Os bolsistas, então, dedicaram uma aula a ensinar estratégias de pesquisa, tais como: utilizar adequadamente palavras-chave, identificar fontes seguras, atentar-se para quem é o autor, qual é a data da publicação, a avaliar a legitimidade da fonte para a pesquisa científica, quais fontes veiculam certa informação e quais a refutam, além de aprender a selecionar as informações necessárias.

Melhorar a habilidade de leitura e desenvolver estratégias: Muitas das dificuldades em pesquisa eram também dificuldades de leitura. Quando precisavam procurar no texto uma resposta para uma pergunta, por exemplo, copiavam o trecho inteiro em que a pergunta parecia ser respondida, o que resultava em conteúdo desnecessário na resposta. Assim, fez-se necessário desenvolver a capacidade de síntese e o resumo, mesmo com as turmas de gêneros lúdicos e curiosidades, pois os alunos precisariam fazer uma leitura mais atenta, julgando quais são os pontos mais relevantes para a compreensão global do texto em questão.

Estimular a leitura e a produção de gêneros de divulgação científica: Disponíveis em abundância na biblioteca da escola, os exemplares classifi-

cados como de divulgação científica já faziam parte do cotidiano da maioria dos alunos. A função do projeto, então, seria estimular ainda mais essa leitura para que os alunos pudessem se tornar produtores desse tipo de conteúdo. Para esse objetivo, foi necessário familiarizar os alunos tanto com as revistas quanto com o gênero específico que produziram, com sessões de leitura em grupo e leitura orientada, para que percebessem a constituição do gênero no meio em que circulava. No momento de produção do gênero, os alunos escreveriam sob orientação dos bolsistas, que corrigiriam os textos e devolveriam comentado, para que os alunos pudessem reescrever e aprimorar o texto até a última versão, portanto desenvolvendo também habilidades de escrita.

Apresentar possibilidades de ingresso no ensino técnico e superior: Dando continuidade ao projeto do ano passado, *Motivar para o futuro*, cujo ponto de partida foi a falta de perspectiva de futuro e de continuidade nos estudos por parte dos alunos do 9º ano, o projeto de 2015 contou com diversas atividades que visavam ampliar o horizonte dos alunos quanto às diversas possibilidades de continuar estudando em instituições de qualidade e quase sempre de graça ou com auxílio, como bolsas, cotas, etc. Dentre as atividades planejadas esteve a visita aos eventos *Unicamp de Portas Abertas (UPA)* e *Cotuca de Portas Abertas*, na intenção de que os alunos conhecessem o ambiente e os cursos disponíveis nessas instituições, e palestras realizadas na escola, uma com uma ex-aluna que atualmente cursa Engenharia de Alimentos e outra com um professor da Unicamp, que apresentou aos alunos o ProFis, Programa de Formação Interdisciplinar Superior³, uma forma de ingresso na universidade extra-vestibular, exclusiva para alunos de escolas públicas.

3. O currículo do ProFIS inclui disciplinas das áreas de ciências humanas, exatas, biológicas e tecnológicas, oferecidas durante o período de 2 anos. O objetivo do curso é “formar alunos com uma visão integrada do mundo contemporâneo”, capazes de atuar em diversos campos profissionais. Link para acesso ao site: <http://profis.prg.unicamp.br/>.

Metodologia de trabalho com artigos de divulgação científica: relato do projeto proposto para os alunos do 9ºB

Propomo-nos, agora, a descrever, brevemente, um relato sobre as atividades realizadas na turma do 9º B. Para que a organização e o andamento de nossa atuação acontecesse da melhor forma, desenvolvemos um planejamento e um cronograma de trabalho para nossa turma.

Na primeira etapa - familiarização do gênero - realizada em agosto, intercalamos as aulas do projeto da Revista de Divulgação Científica com o projeto Mundo do Trabalho. Explicamos, então, o que era o projeto PIBID Letras Unicamp, o que iríamos produzir ao longo do ano com os alunos, o que era o UPA (Unicamp de Portas Abertas), a Unicamp, os colégios técnicos (COTUCA, COTIL) e as profissões pelas quais eles se interessassem mais em descobrir a carreira. Havia, pois, o intuito de motivar os alunos a persistirem nos estudos e a não desistirem de prestar um colégio técnico e alcançar uma profissão que desejassem trabalhar no futuro, dando assim, continuidade ao projeto PIBID Letras 2014. Vale a pena ressaltar que esse projeto foi elaborado no ano passado em virtude da observação, tanto da supervisora quanto dos bolsistas, de que os alunos não tinham grandes perspectivas em continuar estudando. Dessa maneira, retomamos o projeto neste ano, mesmo que em segundo plano, pois o impacto foi muito positivo em toda a escola. Além disso, definimos as datas em que ocorreriam as visitas planejadas (UPA e COTUCA) e as inscrições para os vestibulinhos, instruindo sobre como fazer para que eles não perdessem nenhuma atividade. E, ainda, discutimos com eles a esfera de divulgação científica, se eles sabiam o que era uma revista e um artigo de divulgação, onde circulavam, para qual público etc. Trouxemos para a sala vídeos de canais do *Youtube* sobre experiências científicas, além de relatos de experiências e artigos científicos de leitura, tanto de revistas

disponíveis na escola, como de sites de revistas online (como a *Ciência Hoje para Crianças*).

Na sequência, veio a etapa de leitura dos artigos de divulgação, para melhor identificação e entendimento da estrutura a ser trabalhada com os alunos, como desenvolver o tema, quais recursos estilísticos empregar, de qual forma, etc. A turma teve, então, aulas sobre o gênero a ser produzido e quais os temas que seriam escritos em seus artigos. E, com a etapa de produção textual, a exploração e as pesquisas dos temas a serem elaborados, obteve o mesmo desempenho dos alunos, em lerem e entenderem melhor sobre a área da saúde. Dividiram-se os 18 adolescentes em 4 duplas, 2 trios e 1 quarteto, sendo que um dos trios produziu 2 artigos, o que acarretou em 8 artigos de divulgação científica para contribuição na revista pelo 9ºB.

Os estudantes, na sala de informática, realizaram, após uma aula sobre *Como fazer uma pesquisa?*, buscas na internet, através de um breve esquema de perguntas (O que é a doença? Quais seus sintomas? Como ela se desenvolve? Quais são seus tratamentos? Quais são as curiosidades ou mitos sobre a doença?), bem como as respostas que deveriam constar para a construção do tema do seus artigos.

Pudemos evidenciar, durante essa etapa de produção textual, grande dificuldade dos alunos em conseguir desenvolver com suas próprias palavras os artigos a partir de uma sequência lógica temática e estrutural do gênero, pois eles, muitas vezes, copiavam os parágrafos, do modo como eles estavam em seu texto-fonte de pesquisa. Dessa forma, junto com a supervisora, as bolsistas sentaram-se individualmente com cada grupo e discutiram sobre a importância da autoria do texto, da voz do autor, da chamada para o leitor no parágrafo de introdução, uso de paráfrases e citações.

Quanto à etapa de reescrita, os alunos tiveram o retorno dos textos com observações tanto das supervisoras, da área de Português e de Ciências, quanto das bolsistas e dos próprios colegas. Em uma das aulas, os próprios alunos corrigiram os artigos uns dos outros, pois, pensando que o público alvo da revista são jovens do colégio, eles teriam muito para contribuir na reescrita dos artigos. Então, cada grupo leu seu artigo para a classe e ouviu críticas e sugestões. A aula foi rica em comentários e muito interessante, pois houve uma troca de papéis, em que os alunos se projetaram no lugar dos professores e deram sugestões para os colegas que, em seguida, reescreveram o texto.

Com fins ilustrativos, é interessante comparar a primeira versão e a versão final dos artigos de divulgação científica do 9ºB, pois assim fica nítido o avanço dos alunos na habilidade de escrita e interpretação. Na primeira versão, notamos que alguns alunos tiveram dificuldade em fazer textos corridos, limitando-se a escrever em tópicos, como os alunos LE⁴ e LU que, ao exporem alguns dos sintomas da gastrite, assim escrevem:

- (...) náusea e vômitos;
- indigestão;
- mal estar.

Os alunos foram, então, orientados a transpor os tópicos em texto corrido, a fim de deixá-los conforme os moldes do gênero textual em questão. No texto final, o excerto acima se transformou no seguinte trecho:

Você sabe quais são os sintomas da gastrite? Eles incluem dor no estômago ou desconforto abdominal, logo após a refeição ou quando fica muito tempo sem comer nada; abdômen inchado, principalmente após as refeições; náusea

4. Optou-se por utilizar apenas as iniciais do nome dos alunos para que suas identidades não fossem expostas.

e vômitos; indigestão; mal estar; queimação no estômago; gases que saem em forma de arrotos ou flatos – o famoso “pum”!

Casos de redundância textual também foram encontrados nas produções iniciais dos alunos, como no texto de LA. e E:

(...) são doenças diferentes, mas que inúmeras vezes acontecem ao mesmo tempo conjuntas.

No trabalho de reescrita, porém, mostramos que não havia necessidade de utilizar duas palavras com o mesmo significado para ressaltar que a anorexia e a bulimia podem ocorrer ao mesmo tempo, pois resulta em redundância. Dessa forma, os alunos optaram por suprimir a expressão *ao mesmo tempo*, e, no texto final, o trecho aparece da seguinte maneira:

(...) são doenças diferentes, mas que inúmeras vezes acontecem em conjunto.

Observamos, principalmente, certa dificuldade em deixar o texto coerente, uma vez que eles acabavam escrevendo orações muito longas e se perdiam ao conjugar verbos e sujeitos no plural ou singular uniformemente. Outro problema que surgiu com certa regularidade foi a falta de vírgulas obrigatórias nas orações, que acabavam se tornando cansativas e incoerentes.

Outro avanço ocorreu no âmbito da linguagem, visto que os alunos puderam entrar em contato com novos vocabulários através das leituras feitas coletivamente em classe e, principalmente, das pesquisas realizadas por eles no laboratório de informática da escola. Uma ocorrência interessante foi a correção que um aluno, Z., fez no texto dos colegas A. e R., indicando que a palavra *gostosa* deveria ser substituída por *atraente*, pois,

na voz do aluno, “gostosa é meio desrespeitoso por ser ao público”. Essa sugestão de alteração de vocábulo ocorreu no seguinte trecho:

Quando você vê alguém assim, como na foto acima, qual seu primeiro pensamento? Louca? Feia? Bonita? Até mesmo gostosa?

Além disso, detalhes pequenos, como o desconhecimento do uso de aspas em palavras estrangeiras também foram expressivos nas primeiras etapas. Contudo, após os avisos das bolsistas, até mesmo os próprios colegas estavam se corrigindo, como ocorreu no artigo de A. e R., em que, novamente, o colega Z. alertou que a expressão *top das tops* deveria vir entre aspas, na seguinte oração:

(...) grande gama de mulheres chegando ao top das tops
(...).

Pudemos observar, assim, um grande avanço da sala, já que todos foram percebendo seus erros, corrigindo-os e, até mesmo, acabaram corrigindo os colegas nas intervenções em que pedimos para que eles opinassem sobre os outros artigos.

Diante dos processos expostos acima, observamos diversas características que se repetiram não só no 9ºB, mas em quase todos os anos, como a dificuldade em pesquisar no *Google*. Eles sequer conseguiam definir palavras-chave para tal busca. Observamos também dificuldade em sintetizar os textos e, além disso, de escrever com suas próprias palavras o que foi pesquisado na internet, sem meramente copiar dos sites. Dessa forma, no 9ºB, procuramos dar atenção individual aos grupos, para que eles pudessem observar seus próprios equívocos e encontrar uma solução plausível para o problema.

Por fim, segue, abaixo, um recorte sucinto das etapas de intervenção das bolsistas do 9ºB feitos no segundo semestre.

Duração	Atividade	Objetivos específicos	Estratégia de avaliação	Materiais necessários/ observações
3 aulas duplas de 50 minutos cada (1h30)	Familiarização com o gênero Artigo de Divulgação Científica.	Desenvolveu-se uma espécie de <i>brainstorming</i> para saber o que os alunos já conheciam sobre o gênero divulgação científica. Fizemos anotações na lousa com as respostas dadas, a fim de organizar melhor.	Fizemos perguntas para que eles pudessem perceber, inicialmente sozinhos, as características do gênero textual.	Computador, caixa de som, retroprojetor, revistas de divulgação científica do acervo da biblioteca da escola, como <i>Recreio</i> , <i>Mundo Estranho</i> e <i>Superinteressante</i> ; vídeos de canais do YouTube sobre temas científicos.

Duração	Atividade	Objetivos específicos	Estratégia de avaliação	Materiais necessários/ observações
3 aulas duplas de 50 minutos cada (1h30)	Processo de leitura	Atividades de leitura de revistas de divulgação científica com os alunos, para que eles começassem a perceber a linguagem científica e os seus temas. Damos ênfase aos artigos de divulgação científica, a fim de que eles percebessem as características do gênero.	Leitura em conjunto com os alunos, sempre perguntando as características do gênero textual exibido. Na aula seguinte, os alunos se sentaram em duplas para ler as revistas e fizeram anotações sobre suas características e os temas.	Revistas científicas, como <i>Recreio</i> , <i>Mundo Estranho</i> e <i>Superinteressante</i> , disponíveis na biblioteca da escola.

Duração	Atividade	Objetivos específicos	Estratégia de avaliação	Materiais necessários/ observações
4 aulas duplas de 50 minutos cada (1h30)	Processo de produção textual	Na primeira aula, pedimos para que eles escrevessem, individualmente, um texto no gênero, para que pudessem se apropriar melhor as características. Nas aulas seguintes, os alunos se organizaram em duplas e começaram a produzir o artigo para a revista conforme os temas escolhidos. Na outra aula, finalizamos a primeira versão dos artigos.	Fizemos leituras dos materiais produzidos e apontamos erros e tiramos dúvidas a respeito do gênero trabalhado. Ao final fizemos uma correção do material junto com os alunos para que eles pudessem reescrever, caso necessário, na próxima semana.	Reservamos a sala de informática da escola, para que os alunos pudessem pesquisar e escrever de modo mais eficiente.

Duração	Atividade	Objetivos específicos	Estratégia de avaliação	Materiais necessários/ observações
3 aulas duplas de 50 minutos cada (1h30)	Processo de reescrita	Ao lado dos alunos, apontamos equívocos que cometeram, para que eles pudessem observar e corrigir sozinhos a produção. Após corrigido, pedimos para que cada dupla trocasse os artigos entre si, para analisarem a produção dos amigos. Na aula seguinte, projetamos todos os artigos em um retro-projetor e cada dupla leu o seu enquanto o restante da sala opinava sobre.	No processo de reescrita pudemos observar a evolução da escrita dos alunos, uma vez que eles passaram a prestar mais atenção em eventuais problemas de coesão e coerência que outrora era recorrente em seus textos. Demos orientações finais para os alunos terminarem suas composições.	Reservamos a sala de informática.

Uma palavra final sobre os resultados e impactos do projeto

Refletir sobre esse ano de trabalho e sobre as atividades e propostas desenvolvidas, bem como olhar para as produções finais dos alunos, nos faz crer que o projeto foi bem sucedido. As últimas aulas de intervenção do semestre, ocorridas no fim do mês de outubro, foram dedicadas ao encerramento das atividades do projeto, nas quais buscamos ouvir, dos alunos, como foi a experiência de participar do PIBID esse ano. Pelos depoimentos desses alunos, acreditamos que o projeto atingiu seu propósito em impactar a trajetória escolar dos alunos no sentido de ampliar suas habilidades de leitura e escrita, assim como suas motivações futuras. Algumas das falas relatavam que o projeto lhes permitiu adentrar na discussão de temas de importância social, ou ainda que lhes fez refletir sobre o futuro e as profissões que mais lhe interessam, além de ter lhes ajudado, por exemplo, a pesquisar melhor na internet e a trabalhar em grupo na escrita de textos. Ressaltamos, também, que esse projeto foi uma experiência imprescindível para nós enquanto alunos de cursos de licenciatura, pois é estando na sala de aula, vivenciando as dificuldades, obstáculos e superações dos alunos que nos fazemos professores.

Ao apresentarmos e descrevermos nossas experiências no projeto PIBID Letras Unicamp, esperamos contribuir para as reflexões sobre trabalhos realizados no âmbito da formação docente, sem ter a pretensão, é claro, de criar modelos de projetos de intervenção, até porque, por ser um projeto de letramento, exige diferentes abordagens e sistematizações, a depender das características e necessidades de cada contexto.

Referências

- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.
- KLEIMAN, Angela & MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (Orgs.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, pp. 223-243.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 23-36.
- KLEIMAN, Angela; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 69-83.

O PIBID NA ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ESTRATÉGICAS: *BULLYING* E AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adeline Ruthiely de Melo Guedes¹
Amanda Gessyanne Araújo de Santana Almeida
Andrielle Karine Gomes Ferreira
Daniela Regina Oliveira de Almeida
Elizia Pessoa dos Santos
Rafaela de Lira Nascimento

Resumo: Este trabalho tem por objetivo o relato de experiências a partir de intervenções na escola Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea – Recife. O PIBID Letras UFPE planejou ações anti-*bullying* na tentativa de trazer a consciência, aos envolvidos no projeto, da importância de se construir um espaço harmônico, tolerante e respeitoso por meio de linguagens diversas. Para tanto, foram utilizados os estudos de Soares (2000), Neto (2005), Ruotti (2006), Suassuna (2006), Dionisio (2007; 2013), Bunzen e Medonça (2013) e Silva (2014). Por meio de atividades motivadoras, o PIBID Letras obtém sucesso quanto à aprendizagem dos alunos e ao trabalho com o letramento. Dessa forma, os alunos são instruídos, por meio do trabalho com a língua, a lutar e compartilhar a ideia, pela prevenção e pelo combate da prática do *bullying*.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino; Ações anti-*bullying*.

Abstract: This paper aims to relate experiences with regard to some educational interventions at Senador Novaes Filho School, located in Várzea, a

1. Este trabalho foi produzido por seis graduandas do Curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, da UFPE, com base nas experiências e reflexões realizadas durante as duas intervenções do PIBID Letras Português na Escola Senador Novaes Filho no ano de 2015, sob a coordenação das professoras Dr^a Angela Dionisio, Suzana Cortez (na primeira intervenção) e Ana Lima (na segunda intervenção) e supervisão dos professores Saulo Batista e Eugênia Assis.

neighborhood in Recife, capital city of the State of Pernambuco. The sub-project PIBID Letters of the Federal University of Pernambuco (*PIBID Letras UFPE*) planned anti-bullying activities through different and various types of languages in order to make the ones involved in the sub-project aware of the meaning of building a harmonic, tolerant and respectful place. In order to achieve that purpose, this paper is based on studies of Soares (2000), Neto (2005), Ruotti (2006), Suassuna (2006), Dionisio (2007; 2013), Bunzen e Mendonça (2013) and Silva (2014). Through motivational activities, the PIBID Letters was successful with regard to the students' learning and the work with literacy. In this way, the students are instructed through work with the language to stand up for bullying prevention and to fight against the bullying practices.

Keywords: Portuguese Language; Teaching; Anti-bullying actions.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) favorece o contato dos graduandos em Licenciatura com as salas de aula de escolas públicas, contribuindo para uma melhor articulação entre os saberes necessários a um bom profissional da área. Dentre os subprojetos desse programa na UFPE, destacamos o PIBID Letras Português “A leitura de linguagens diversas” que, em sua segunda etapa (2014-2017) de realização, articula-se com três escolas da rede estadual em Recife: Escola Senador Novaes Filho, Leal de Barros e Eleanor Roosevelt. Como um dos objetivos deste subprojeto, destacamos: desenvolver atividades nas escolas aliadas ao Programa, tendo como foco a diversidade cultural dos alunos, a fim de ampliar o seu repertório de leitura por meio de diversos gêneros, alguns deles não inseridos nos cânones curriculares.

Em 2015, a temática *bullying* foi escolhida para ser trabalhada, de modo que fossem elaboradas ações contra esse tipo de agressão que, infelizmente, é tão comum nas instituições de ensino. Esse tema, proposto pelas coordenadoras, foi aceito por toda a equipe do PIBID Letras Português, não só pela presença marcante de tal prática nas salas de aulas

(tanto pela prática direta, através de agressões físicas, por exemplo, como por meio indireto, através das formas de tratamento), mas também pelo fato de termos a consciência das consequências que uma prática violenta como esta causa em todos os envolvidos na situação.

Feita a escolha do tema, pensou-se em qual seria a melhor maneira de atuar levando em consideração as especificidades da escola. Sendo assim, foram desenvolvidas intervenções pontuais em algumas turmas do ensino médio. Devido ao calendário letivo, só foi possível desenvolver duas ações: a primeira foi realizada no mês de maio, desenvolvida com o intuito de levar para as turmas a noção teórico-conceitual de *bullying*, trabalhando a sua distinção em relação a outros tipos de agressão como, por exemplo, o preconceito, assédio etc. A segunda intervenção foi realizada no mês de outubro e teve como objetivo levar os alunos a compreenderem a dimensão dessa prática agressora, mostrando diversos tipos de *bullying*.

No presente trabalho, serão relatadas experiências a partir das atividades realizadas na escola Senador Novaes Filho, localizada no bairro da Várzea, no Recife. O trabalho foi desenvolvido em cinco turmas do ensino médio, sendo elas a turma 1º ano C, 2º ano B e 3º ano A, do turno da manhã, sob a supervisão do professor Saulo Batista e o 2º ano E, e 2º ano D do turno da noite, sob a supervisão de Eugênia Assis. O relato se divide em três momentos: o primeiro discorre sobre o aporte teórico que nos subsidiou para justificar a escolha não só do tema, como também do uso dos vários gêneros textuais por meio de um projeto didático; o segundo aborda o processo percorrido até a elaboração definitiva do planejamento, isto é, as atividades realizadas entre o momento da elaboração do Projeto até a sua aplicação na sala de aula e, o terceiro consiste em relatar as atividades realizadas em sala de aula.

Aporte teórico

É a partir da consideração pragmática da língua que o professor deve construir um planejamento adequado, que faça sentido para o aluno. Pois, dessa forma, é possível levar em consideração as suas práticas de letramento dentro e fora dos muros escolares para que as atividades desenvolvidas nas salas de aula sejam direcionadas para os seus contextos reais, tornando-se significativas. De acordo com Possenti e Ilari (1992), “a reflexão sobre o ensino de português deve dirigir-se de maneira consciente e coerente àqueles conteúdos e atitudes que podem ser considerados relevantes para os interesses do aluno” (p. 10). Dessa forma, no trabalho com a linguagem como forma de interação, vários temas e conteúdos podem ser desenvolvidos e explorados, auxiliando e permitindo as relações sociais, bem como a construção do ensino.

Pensando na formação do aluno enquanto sujeito leitor e produtor de discursos, o professor deve buscar meios de conduzi-lo ao aprendizado e uso da língua para além dos muros da escola. Observando as práticas de letramentos desses alunos, enquanto sujeitos sociais, o professor pode criar meios de unir as práticas de letramentos dos alunos aos conteúdos curriculares. A partir dessas questões, podemos refletir sobre a importância de se trabalhar com projetos didáticos (sejam eles temáticos, de multiletramentos ou de qualquer outra natureza) que tragam sentido ao que é trabalhado em sala de aula. Concordamos com Suassuna (2006, p. 232), quando ela afirma que:

o projeto didático/temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido e [...] avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer...

são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados. (grifo nosso)

Os projetos didáticos realizados (por meio de intervenções nas salas de aula) pelos bolsistas do PIBID Letras Português da UFPE, nas escolas públicas, objetivam levar para a sala de aula novas formas de interagir por meio da linguagem em diversos gêneros. Tendo como foco a interação, as intervenções didáticas contribuem significativamente, tanto para o desenvolvimento e envolvimento dos alunos com as diversas práticas de linguagem, quanto para o alargamento das discussões feitas na universidade acerca das práticas de ensino-aprendizagem da língua. Nesse sentido, estar em sala de aula desenvolvendo atividades nos permite aprender enquanto construímos conhecimentos.

Afora isso, esses projetos funcionam como articuladores do ensino, pois sua forma de organização dos conteúdos ou temas a serem trabalhados não permite a fragmentação do ensino e da aprendizagem, de modo que as atividades sejam desenvolvidas de forma contínua, conciliando os objetos de ensino às práticas cotidianas dos alunos. Dessa forma, os projetos didáticos trabalham os vários eixos do ensino de forma dialética e é a partir de diversos gêneros, das diversas práticas sociais que permeiam a linguagem, que o professor desenvolve um trabalho com a linguagem, tendo como ponto de partida e produto final: textos em situações reais de uso. Como defende Suassuna (2006):

a função do projeto seria favorecer a criação de estratégias de organização do conhecimentos escolares no que diz respeito: 1) ao tratamento da informação e dos conteúdos; 2) à relação dos diferentes conteúdos mobilizados em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos tanto a construção de novos conhecimentos quanto

a transformação das informações procedentes dos diferentes campos disciplinares em conhecimento próprio e significativo (p. 232).

No que diz respeito ao ensino de português por meio da leitura, produção de texto escrito, análise linguística, oralidade e ensino de literatura, o professor além de dominar os eixos de ensino, precisa ter o conhecimento das necessidades da turma, para que a partir disso possa conduzir os alunos a uma prática reflexiva das linguagens contribuindo para o processo de aprendizagem.

Pensando nessa abordagem articuladora do ensino de língua portuguesa, entendemos que o papel da leitura consiste na “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros.” (SOARES, 2000, p. 18). Dessa forma, a leitura exige que o leitor seja sujeito envolvido nesse processo de construção de sentidos durante a leitura. A produção de textos (orais e escritos), por sua vez, é considerada por Geraldi (1997) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua porque

é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu aparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade de suas dimensões (GERALDI, p. 135).

Nesse processo, a análise linguística consiste numa ferramenta que auxilia nos processos de construção e interpretação dos discursos, reforçando as habilidades de leitura e escrita. Seu estudo possibilita

[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Dessa maneira, os objetivos da análise linguística no ensino de língua portuguesa devem estar centrados nos textos concretos de produção dos próprios alunos, como forma de revisão e reescrita das produções textuais deles. O projeto didático é o meio que permite aos bolsistas trabalhar com os eixos de leitura e produção textual no contexto do ensino da linguagem de forma dinâmica e articulada, utilizando textos multissemióticos que, segundo Dionísio (2007, p. 195) contribuem para o aprendizado do aluno, pois tais textos prendem a sua atenção, uma vez que eles portam informações complementares aos textos verbais, possibilitando trabalhar multiletramentos.

Planejamento, dedicação e reflexão: bastidores do PIBID Letras

Os primeiros passos antes de chegar na sala de aula é mapear os conhecimentos dos alunos a fim de planejar atividades sequenciadas, coerentes com as suas necessidades. Para que o PIBID Letras Português chegue às salas de aula é necessária uma série de ações: reuniões, discussões, reflexões, leituras teóricas, sessões CineLetras, oficinas, entre outras ações que contribuem para o amadurecimento de professores em formação, estimulando a reflexão acerca da prática docente, o que colabora significativamente com o nosso crescimento profissional.

Para que a concretização dos planejamentos, os encontros da equipe PIBID Letras Português ocorrem duas vezes por semana: uma reunião com as duplas e a coordenação e outra, reunião geral, com todos os participantes (coordenadores, supervisores e graduandos), quando dis-

cutimos as leituras realizadas, refletimos sobre as experiências de sala de aula, realizamos atividades e, principalmente, planejamos. Tal investimento revela a necessidade de planejar cuidadosamente, considerando a realidade de cada turma e das escolas. É por meio desse diálogo entre estudo, pesquisa e experiências que podemos relacionar as teorias que nos são apresentadas na Academia com as práticas no ensino de língua portuguesa. O saber científico, o saber docente e o saber escolar são trabalhados para ampliar nossa sensibilidade e nossas competências como futuros professores.

As palestras que são eventualmente realizadas no âmbito do PIDID Letras Português também contribuem bastante para repensar nossas práticas em sala de aula. No primeiro semestre de 2015, participamos da palestra *Formação docente e a didática no ensino de leitura*, ministrada pela professora Dra. Eulália Leurquin, da Universidade Federal do Ceará. Outra palestra oferecida no mesmo ano pelo Projeto foi ministrada pela professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, da Universidade Federal de Campina Grande: *Metalinguagem: conhecimento inerente ao ensino de português*.

O CineLetras é outra importante atividade realizada pelo PIBID Letras Português. São organizadas exposições de filmes relacionados à educação e à prática docente. Após a leitura dos filmes, refletimos sobre suas principais questões, estabelecendo relações entre o filme exibido e a realidade das escolas envolvidas no Projeto. Este ano, assistimos à produção alemã *A Onda* (2008) e a dois curtas metragens pernambucanos: *Marina não vai à praia* (2014), de Cássio Pereira dos Santos, e *Sophia* (2013), de Kennel Rógis. As discussões giraram em torno de questões sobre diferenças, *bullying*, a inexperiência que grande parte dos professores (e escolas) tem para com alunos portadores de necessidades especiais, entre outras.

Outra atividade de grande contribuição para o nosso aprendizado é a nossa participação em oficinas. Este ano participamos da oficina *Cartonera*, com Meca Moreno (estudioso da poesia popular, poeta, compositor,

artesão e produtor cultural), na qual foram produzidas capas de livros manuais, com materiais de baixo custo, o que foi de grande proveito para atividades realizadas em sala de aula pelos pibidianos. A oficina *Fotografia e cinema na sala de aula*, oferecida pelo professor supervisor Saulo Batista, teve por objetivo nos orientar para a utilização desses recursos midiáticos em nossas intervenções e permitir o trabalho com diversas linguagens.

Essas e outras ações têm sido realizadas pelo PIBID Letras Português. É por meio delas que amadurecemos como futuros profissionais. Cada atividade tem uma contribuição singular para nosso aprendizado e, sempre, vemos o quanto é necessária, pois os conhecimentos obtidos são utilizados em nosso dia a dia, tanto em sala de aula, nas intervenções, quanto nos estágios curriculares e em diversas disciplinas da graduação. A formação que provém do PIBID Letras Português é, sem dúvida, muito importante, pois além de permitir a interação entre os graduandos e os alunos da rede pública de ensino, enriquece as discussões que são feitas na Universidade, em diversas disciplinas do curso, por exemplo, como as de metodologia e estágios curriculares. Os conhecimentos adquiridos no PIBID Letras enriquecem e complementam anossa formação docente.

Mãos à obra

A seguir, serão relatadas algumas atividades das intervenções de sala de aula com os alunos das turmas do 1º C, 2º B, 2º E e 3º A. O intuito desta exposição consiste em refletir sobre elementos relevantes para o sucesso das nossas práticas, discorrer sobre os pontos positivos e negativos ocorridos durante a intervenção, sobre a recepção dos alunos quanto as atividades realizadas, entre outras. Foram selecionadas três atividades realizadas em cada turma, sendo uma “atividade motivadora”, uma atividade de leitura e uma produção final.

Atividades motivadoras: o convite

Consideramos a atividade motivadora um dos momentos mais importantes da intervenção. É a partir dela que convidamos, cuidadosamente, os alunos a se envolverem com o assunto que objetivamos trabalhar. No 1º ano C, foi realizado um *quiz* retirado do site do *Cartoon Network*, de uma campanha intitulada “*Chega De Bullying – Não Fique Calado*”; nos 2ºs anos B e E, foi utilizada uma “caixa de verbos”. Os verbos utilizados nas atividades estão relacionados à prática de *bullying*. Já no 3º ano A, a atividade motivadora foi uma série de questionamentos acerca dos diversos sentidos que giram em torno da palavra DIFERENÇA.

Para trabalhar o *quis*, a turma do 1º ano C foi organizada em quatro grupos. Para sinalizar as respostas, foram utilizadas placas que indicavam a alternativa correta. Uma das questões do *quiz* tratava sobre quem era o principal prejudicado com a prática do *bullying*, nessa questão havia quatro alternativas, das quais três eram referentes a cada envolvido no ato e a outra se referia a todos os envolvidos (vítima, agressor e testemunha); outra questão falava sobre o nível de agressividade entre dois tipos: o *cyberbullying* e o *bullying* físico. As questões trabalhadas foram motivadoras para discussões e relatos de experiências sobre estes tipos de agressões, despertando, nos alunos, o interesse pela temática.

A “caixa de verbos” utilizada nas turmas do 2º ano B e E foi suporte para os verbos relacionados à prática do *bullying* (apelidar, humilhar, ferir, excluir, assediar, zoar, agredir, empurrar, isolar, aterrorizar, gozar, bater, ofender, ignorar, amedrontar, encarnar, chutar, fazer sofrer, intimidar, tyrannizar, sacanear, discriminar e perseguir). Foi pedido aos alunos que retirassem da caixa um verbo e falassem o porquê da relação com o *bullying* e o que eles entendiam desse fenômeno. Durante as discussões, percebemos a confusão que a maioria dos alunos fazia com os termos *bullying* e preconceito, e assédio moral.

Ao longo da discussão, surgiram depoimentos de casos de *bullying*, o que contribuiu para a condução da intervenção, em que pudemos constatar as agressões causadas pelo *bullying*. A partir dos relatos orais, foi possível explorar a carga semântica dos verbos, possibilitando o trabalho com a Análise Linguística. Dessa forma, foi possível perceber que, mesmo não sabendo diferenciar, terminologicamente, uma ação verbal da outra, eles perceberam, por exemplo, que EXCLUIR e ISOLAR têm tanto diferenças quanto semelhanças, a depender da situação.

A atividade motivadora realizada no 3º ano A trabalhou a questão das diferenças. No quadro, foi escrita a palavra DIFERENÇA e foi pedido para que os alunos dissessem o que vinha em suas mentes ao ler esta palavra. Eles foram instigados a pensar sobre diversas áreas em que se faz presente o outro, o diferente, o preconceito, a discriminação. Palavras como RAÇA, RELIGIÃO, FUTEBOL, GÊNERO, MEDO, FEIO, ESTRANHO deram margens para a ampliação da discussão acerca do que é ser diferente, levando sempre em consideração a importância do respeito ao próximo, da tolerância para um melhor convívio em sociedade. Questões sobre racismo, homofobia, transfobia, xenofobia, intolerância religiosa, preconceito, discriminação, *bullying*, política, gestão escolar e relações familiares foram discutidas, repensadas. A aula ficou curta para tantos depoimentos, e por esse motivo a atividade planejada, que seguia essa discussão, foi realizada na aula seguinte. A atividade motivadora despertou o interesse dos alunos sobre o assunto e os encaminhou para questões relevantes em relação à prática de *bullying*.

Atividades de leitura: o envolvimento

As atividades de leitura desenvolvidas no 1º ano C abordaram notícias de ocorrências de *bullying*. As atividades tiveram início a partir da leitura e discussão das seguintes manchetes: “*Bullying*, crime e castigo - Alegando

sofrer preconceito, pernambucana de 17 anos esfaqueia colega de classe, em SP”; “De ‘feia’ a rainha do baile: estudante negra reage a *bullying* com vestido” e “Comissão da Câmara aprova obrigatoriedade de campanha *anti-bullying* nas escolas”. As notícias foram entregues na íntegra a cada aluno após a discussão e em seguida foi lida a cartilha do aluno que faz parte da coleção “*Bullying, o que é isso? Vamos enfrentar com amor*”, de Mario Enzio Bellio Junior (disponível na biblioteca da escola). Essa sequência de leituras de notícias e da cartilha foi pertinente para que os alunos sistematizassem o a definição desta prática violenta.

Para trabalhar com leitura no 2º ano B, optou-se pelo livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia a fim de relacionar o tema *bullying* com os conteúdos previstos no currículo da turma e introduzir uma abordagem diferenciada, uma vez que a obra é considerada, pela maioria dos alunos, “chata”. A turma foi organizada em 5 equipes, as quais ficaram responsáveis por uma parte do livro. Nesses trechos estavam presentes situações de *bullying*, nas quais os alunos identificaram seus diferentes tipos (físico, verbal, relacional). Ao fim da atividade, era notável o real interesse por parte dos alunos em relação à obra trabalhada, o que possibilitou um posicionamento crítico em relação ao tema.

No 2º ano E, foi realizada a leitura do texto teórico de Orson Camargo, intitulado: *Bullying*. Essa atividade contou com a participação de poucos alunos, inicialmente, para a leitura. Entretanto, no momento da discussão do texto, foi possível perceber que muitos atentaram para diversos aspectos significativos do texto: o significado do termo *bully*(valentão), a posição do espectador, os locais onde acontecem tal prática, bem como as vítimas.

Para o 3º A, foi entregue, impresso, o conto *Tentação*, de Clarice Lispector. Mas antes de os alunos realizarem a leitura, pedimos para que refletissem sobre o título do conto, e elaboramos perguntas que os instigaram a pensar sobre o que significava ser/estar tentado, levando-os à empolgação para saber sobre do que se tratava o conto. Lemos em voz

alta o início do conto: “Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva” e a partir de perguntas como “alguém já viu um ruivo?”, “vocês o consideraram diferente? Por quê?”, “por que será que o narrador diz ‘como se não bastasse [...] ela era ruiva?’”. Após a leitura do conto, os alunos disseram suas primeiras impressões e buscaram associá-lo com tudo que já tínhamos trabalhado. Falaram sobre a diferença, o preconceito, a discriminação, a exclusão, o *bullying*, e o “*autobullying*”. Com base no conto de Lispector, foi trabalhada a importância do nosso olhar sobre o outro e as consequências de um olhar mal intencionado, “descuidado”. Ao fim da intervenção, todo o material foi disponibilizado pelo professor supervisor Saulo Batista no blog da turma.

Atividades finais: concretizando

Para o combate ao *bullying*, os alunos do 1º ano C, como atividade de produção final da intervenção, produziram cartazes em cartolina, nos quais colocaram mensagens contra tal prática. Para a confecção dos cartazes foram utilizados: desenhos produzidos por eles, recortes de livros, revistas e jornais antigos.

Como atividade final de intervenção no 2ª ano B, foi confeccionado um painel com fotos simuladas da turma. Os alunos produziram as fotos de acordo com os quatro tipos de *bullying* (físico, verbal, relacional e o *cyberbullying*), utilizando apenas o espaço da sala de aula e seus celulares. A turma inteira se engajou para a confecção do painel. Foi gratificante notar a preocupação e o cuidado que os alunos tiveram para que, através das fotos, a mensagem de combate ao *bullying* fosse lançada. Assim, nota-se que uma atividade pensada e planejada a partir dos interesses dos alunos se torna muito mais prazerosa e significativa.

Para a produção dessas atividades finais no 2º ano E, organizamos uma oficina de *cartonera* e, a partir dessa atividade foi possível perceber

a participação de toda a turma, além do que eles aprenderam a respeito do tema proposto. Nesse momento, percebemos a diferença de postura de muitos da turma no que tange a sua posição com relação a tal prática. Eles mostraram que sabiam não só definir tal prática como também estabelecer relações entre os agressores, as vítimas e os espectadores. Problematizavam através de mensagens de combate e prevenção ao *bullying*. A atividade de *cartonera* realizada com o 2º ano E foi resultado da oficina ministrada por Meca Moreno, estudioso da poesia popular, poeta, compositor, artesão e produtor cultural, na qual foram produzidas capas de livros manuais, com materiais de baixo custo.

A atividade escrita, proposta aos alunos do 3º ano A como produção final da intervenção, consistiu em três etapas: leitura de um relato de uma vítima do *bullying*, análise e discussão do texto; comando de produção e primeira escrita dos relatos; e reescrita. Na primeira escrita dos relatos, percebemos a mudança nos discursos dos alunos, pois trataram o tema com seriedade e expuseram situações vividas mostrando compreensão e domínio do tema e do gênero. Grande parte dos relatos foi de testemunhas e vítimas, e apenas alguns alunos se colocaram como agressor. Consideramos importante o processo de reescrita dos relatos porque a partir dessa prática os alunos puderam posicionar-se criticamente acerca do próprio texto, não apenas operando a revisão gramatical, mas revendo conceitos e posicionamentos.

Considerações finais

Reconhecemos a importância de inserir temas transversais nas aulas de português. O *bullying* está presente no cotidiano dos alunos, afetando as aulas de forma negativa. Desse modo, faz-se importante relacioná-lo aos conteúdos curriculares por meio de projetos. O projeto didático, por ter como natureza a não fragmentação dos conteúdos e conduzir a

aprendizagem por meio de exploração das competências pertinentes à formação do aluno, permite trabalhar o texto por meio de uma grande variedade de gêneros, possibilitando a ampliação da aprendizagem que não se limita à sala de aula.

Nesse sentido, a experiência no PIBID contribui para integrar o professor em formação à sala de aula por meio dos planejamentos de intervenções didáticas, que visam à conscientização por parte dos alunos de que a prática do *bullying* é coisa séria e que, por isso, precisa ser combatida e prevenida. Faz-se possível aos graduandos o trabalho com a linguagem de forma articulada, considerando toda a bagagem de conhecimento de mundo que os alunos possuem, de modo que as atividades realizadas resultem em aprendizados que perpassem as práticas de linguagem em contextos reais de produção, possibilitando a construção de um saber coletivo.

Referências

DIONISIO, Angela Paiva; CORTEZ, Suzana Leite. *Mapas*/ Angela Paiva Dionisio; Suzana Cortez Leite [org.]. -Recife: Pipa Comunicação 2013. (série cadernos de sugestões didáticas) Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-sugestoes-didaticas/SD3-Mapas.pdf>>. Acesso em 8 nov. 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. *Verbetes enciclopédicos: desenho anatômico e diagrama*/ Angela Paiva Dionisio [org.]. -Recife: Pipa Comunicação 2013. (série de verbetes enciclopédicos: diversidade de linguagens no ensino médio) Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-verbetes/serie-verbetes-enciclopedicos-volume1-desenho-anatomico-e-diagrama.pdf>>. Acesso em 8 nov. 2015.

_____. Angela Paiva. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva [orgs.]. *Fala e Escrita*. 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. [org.] *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia [orgs.] *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NETO, Aramis A. Lopes. *Bullying* - Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria* - Vol. 81, N°5 (Supl), 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>> Acesso em 05 out. 2015>. Acesso em 7 nov. 2015.
- POSSENTI, Sírio e ILARI, R. *Ensino de língua e gramática*: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo e KIRST, Marta H. [orgs.]. *Linguística aplicada ao ensino do português*.2, ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. – São Paulo: Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down235.pdf>>. Acesso em 05 out. 2015.
- SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos. *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. [Org.]. *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. *O projeto didático*: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia [orgs.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RELATO SOBRE PIBID LETRAS UNICAMP: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO TEATRAL

Cláudia Tavares Alves¹
Jéssica Aparecida Castilho
Júlia Marina Alves Benedito
Sinara Gomes de Freitas
Thaíssa Marques Ribeiro

Resumo: O presente relato de experiência visa descrever as etapas de planejamento e desenvolvimento, incluindo resultados finais, do projeto “O mundo do trabalho”, concebido pelo PIBID Letras da Unicamp. Tal projeto foi desenvolvido na EMEB Franco Montoro, com alunos dos sextos e oitavos anos do Ensino Fundamental, a partir da ideia de retextualização de um texto narrativo a um roteiro de teatro, o qual foi encenado posteriormente na escola. A partir desse processo, os alunos entraram em contato com questões referentes aos gêneros textuais, bem como com a produção e organização de uma peça teatral.

Palavras-chave: PIBID Letras; Retextualização; Gêneros Textuais.

Abstract: This experience report intends to describe the stages of planning and development, including final results, of the project “The world of work”, created by PIBID Letters from Unicamp. The project was realized in the EMEB Franco Montoro, with students from 6th and 8th grades of Fundamental Education. The main idea was to retextualize a narrative text in a theater script, which was

1. Relato de experiência de uma das equipes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Licenciatura em Letras do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) – UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob a coordenação da Profa. Dra. Anna Christina Bentes. O projeto PIBID Letras UNICAMP (2014), “Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras”, é coordenado pelos professores Anna Christina Bentes, Márcia Mendonça e Marcos Lopes, atuando em 06 escolas da Região Metropolitana de Campinas.

performed by the students later at the school. During this process, the students had contact with questions related to textual genres, and also to the production and organization of a play.

Keywords: PIBID Letters; Retextualization; Text Genres.

Introdução

O PIBID Letras da Unicamp desenvolveu durante o ano de 2015 o projeto “O mundo do trabalho” em diversas escolas da rede pública. Especificamente na EMEB Gov. André Franco Montoro², localizada no município de Valinhos, o projeto se concretizou a partir da ideia de realizar a retextualização de alguns capítulos selecionados do romance *Pode me beijar se quiser* (2010), de Ivan Ângelo, transformando-os em um roteiro de peça de teatro, que seria encenada posteriormente.

A retextualização mostrou ser, desde os primeiros contatos com os alunos, um interessante caminho para o estudo de gêneros textuais, tendo em vista que este processo incluiria ao menos dois tipos de textos diversos. Nessa perspectiva, a intenção foi aprofundar a compreensão dos elementos referentes a cada um dos gêneros, além de despertar questionamentos acerca da linguagem utilizada no texto lido e no texto escrito.

Além da retextualização, a nossa proposta incluía a encenação do roteiro teatral escrito pelos alunos. Esse processo também foi responsável por uma série de reflexões acerca da linguagem teatral, bem como sobre os procedimentos de interpretação de personagens, organização de peça, entre outros. A perspectiva de encenar o roteiro que estava sendo retextualizado empolgou os alunos, o que propiciou uma experiência repleta de bons resultados.

2. O PIBID na EMEB Franco Montoro acontece sob supervisão do Prof. Alvim José de Paula Neto, com a colaboração da Profª. Ana Elisa Novaes Vidal Martins.

Planejamento do projeto

Ao propormos a ideia da retextualização, nosso primeiro passo foi compreender o que seria esse processo e de que maneira ele poderia ser executado em sala de aula. Sendo assim, buscamos estudos teóricos que refletissem sobre essa questão e também artigos de outros professores que relatassem suas experiências com esse tipo de escrita em sala de aula.

Para Regina Dell'Isola, “retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL'ISOLA, 2007, p. 36). A partir dessa ideia, compreendemos que seria necessário selecionar um texto para servir de ponto de partida para a nossa retextualização, assim como decidir o gênero que gostaríamos de propor como produto final. Dessa forma, optamos pela retextualização de uma narrativa, originando um roteiro de teatro.

Posto isto, entendemos que a transformação de um texto para outro partiria de características muito particulares a esses gêneros textuais. Ou seja, nesse processo de refacção de um gênero a outro, seria essencial reconhecer o que é próprio de cada um desses gêneros para só então darmos continuidade à escrita.

Nesse sentido, Janaína Conceição explica que

os gêneros discursivos organizam todas as esferas comunicativas, e é por meio das diferentes práticas sociais em que participamos e reconhecemos, por exemplo, um poema como um poema, e não como uma receita culinária; uma conversa entre amigos sendo diferente de uma entrevista de emprego; uma peça de teatro como algo distinto de

uma campanha publicitária; uma prescrição médica como algo diverso de um conto (CONCEIÇÃO, 2011, p. 10).

Tendo em mente este conceito, procuramos pensar sobre narrativa, roteiro e encenação teatral como práticas sociais que devem ser reconhecidas por suas particularidades.

Afinal, o que há na narrativa que nos permite reconhecê-la como tal? E no roteiro teatral? Distinguindo o que é próprio de cada um desses gêneros, de que maneira o processo de retextualização lida com essas características? Essas foram questões que nortearam as nossas primeiras aulas, enquanto buscávamos gerar a reflexão nos alunos.

Por outro lado, foi também preciso estabelecer alguns parâmetros para o desenvolvimento prático da retextualização. Usamos portanto as definições e organizações propostas por Dell'Isola (2007) como base para nosso planejamento e dividimos o processo de retextualização nas seguintes etapas:

- *Leitura dos textos* – leitura dos capítulos selecionados de *Pode me beijar se quiser*;
- *Compreensão textual* – observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- *Identificação do gênero* – com base na leitura, compreensão e observação das características do gênero narrativo;
- *Retextualização* – escrita de um novo texto, orientada pela transformação do gênero narrativo em roteiro teatral;
- *Conferência* – verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- *Identificação* – identificar, no novo texto, as características do gênero-produto da retextualização;

- *Reescrita* – trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários.

Além das etapas de retextualização, também nos dedicamos a compreender de que maneira a encenação teatral poderia ser organizada e quais tipos de conhecimento poderiam ser explorados com os alunos. Entendemos que o gênero peça de teatro é um gênero oral público, que possui aspectos próprios para a sua prática, e que o contato com os gêneros orais é importante para que os alunos se sintam familiarizados com alguns recursos expressivos que serão necessários em seu desenvolvimento.

O ato de encenar a peça pressupõe uma relação com o espectador, na qual o ator deve se atentar àquilo que o espectador deseja receber. Por isso, as etapas de produção da peça seriam essenciais para uma apresentação adequada. Sendo assim, estabelecemos que seria necessária uma preparação prévia, devendo ser bem organizada, pois a encenação exigiria uma postura corporal e da fala, e também domínio do espaço que irá compor a peça.

Após estabelecermos uma base teórica acerca do que é e como se realizaria a retextualização e a encenação teatral, decidimos, em conjunto com os supervisores que atuam no PIBID, utilizar o romance *Pode me beijar se quiser*, o qual seria transformado em um roteiro de teatro. A escolha desse livro se deu pela faixa etária dos personagens principais (13 anos), que se aproxima da idade dos alunos, e pela possibilidade de recontar a história narrada em forma de teatro de maneira acessível, tendo em vista também o perfil dos alunos. A escolha também esteve atrelada ao próprio tema “O mundo do trabalho”, tendo em vista que a questão profissional é um dos temas recorrentes nesse livro e que pauta a trajetória de alguns personagens.

Além disso, para o desenvolvimento completo do projeto na escola – isto é, apresentação da ideia de retextualização e adaptação teatral, leitura

de um exemplo de retextualização, desenvolvimento da retextualização, ensaios e, finalmente, encenação da peça – foi pensado um cronograma de aproximadamente 10 semanas, sendo 2 aulas por semana em cada turma.

Desenvolvimento do projeto: da narrativa ao roteiro de teatro

Começamos então a frequentar a escola semanalmente. Estávamos em 5 bolsistas do programa para acompanhar o desenvolvimento do projeto em 4 turmas diversas: 2 turmas de 6º ano e 2 turmas de 8º ano. Para atender os alunos da melhor forma possível, optamos por dividir a equipe em 3 bolsistas que acompanhariam mais de perto os 6ºs anos e 2 bolsistas que ficariam com os 8ºs. Apesar de essa divisão ter sido feito para organizar o projeto e nossa dedicação às turmas, todas as bolsistas se envolveram com as atividades de todas as turmas, mesmo que fossem turmas pelas quais não eram responsáveis.

Reservamos a primeira semana para a apresentação da equipe e do projeto para as turmas que integrariam o programa. Toda a equipe de bolsistas, acompanhada dos professores responsáveis pelas turmas na escola, esteve presente nas 4 salas de aula participantes, com o objetivo de que os alunos nos conhecessem e também para que pudéssemos conhecer todos os alunos integrantes do projeto. Tivemos então uma breve conversa e a apresentação de todas as bolsistas e de todos os alunos. Na sequência, fizemos uma exposição do que desenvolveríamos com o projeto. Nesse momento, já introduzimos o livro que seria retextualizado aos alunos, e foi possível perceber que alguns deles já haviam tido contato com a obra, o que serviu como incentivo para a leitura da narrativa. Além disso, dissemos que também havia a intenção de, após o processo de retextualização, encenar a peça de teatro. Com essa informação, os alunos ficaram empolgados,

sobretudo nas turmas em que havia alunos que, em outros contextos, já haviam se envolvido com a dramaturgia.

Na segunda semana, escolhemos mostrar aos alunos um exemplo real de retextualização, acreditando que essa exposição facilitaria o trabalho que eles deveriam desenvolver posteriormente. Levamos então o conto “Os músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm, e fizemos uma leitura coletiva, em voz alta, para os alunos. A seguir, mostramos o roteiro da peça “Os Saltimbancos”, de Chico Buarque, uma adaptação teatral do conto alemão que se tornou uma das peças infantis mais conhecidas no Brasil. Para a leitura da peça, pedimos para que alguns alunos lessem em voz alta, introduzindo-os desde já à experiência da leitura dramática.

Foi muito interessante a discussão posterior com os alunos, observando com eles o que mudou e o que ficou igual, em relação à narrativa original, em *Os Saltimbancos*. Eles foram muito perspicazes em relação a detalhes de caracterização de personagens e o espaço da história, permitindo que pudéssemos explicar o que afinal era retextualizar um texto. Além disso, mostramos algumas mudanças quanto à estrutura textual, como a ausência de narrador no teatro, a importância das músicas para o desenvolvimento do enredo e até mesmo as marcações de encenação. Por último, mostramos com este exemplo que a retextualização não pressupõe uma fidelidade total à história narrada, sendo possível propor mudanças que se adequem às expectativas e aos efeitos de sentido pretendidos com o texto retextualizado.

Nas semanas seguintes, passamos a nos dedicar ao livro *Pode me beijar se quiser*. Tendo em vista o cronograma limitado, escolhemos apenas alguns capítulos para serem lidos e, posteriormente, retextualizados. Optamos por trabalhar o capítulo I com todas as turmas, pois é um capítulo curto, com poucos personagens e sem mudança de lugar, o que facilitaria a primeira experiência de retextualização dos alunos. Além disso, optamos por trabalhar os capítulos 2 e 3 nos 6^{os} anos, e os capítulos 6 e 10 nos 8^{os} anos.

As etapas seguintes foram as mesmas em todas as turmas. Primeiramente, foi feita a leitura coletiva do capítulo I, sempre em voz alta e com a participação dos próprios alunos. A seguir, foi feita a interpretação da narrativa, tentando reconhecer os seus elementos constitutivos, isto é, o que acontecia naquela história, quem eram os personagens, em qual tempo e espaço se passava a história, qual a importância do narrador para o desenvolvimento do que estava sendo narrado etc. Só então, após a compreensão da história e do gênero textual que estávamos lendo, iniciamos a retextualização.

Passamos então aos roteiros, que foram escritos em cada sala de aula em conjunto com os alunos. Para iniciar a adaptação, foi necessário um debate focado na compreensão do texto em relação ao que gostaríamos de produzir em nosso roteiro. Pensou-se nas atitudes de cada personagem, em como as falas poderiam ser mais bem construídas, em como elas poderiam se encaixar em um cenário, em como os personagens se vestiriam e, por fim, em como a variabilidade linguística poderia ser percebida na construção das falas, levando em consideração a transformação de um texto escrito para um posterior texto oral.

As retextualizações foram feitas na lousa, com a participação de todos. Os alunos davam sugestões e as registrávamos na lousa para que todos pudessem registrar o texto no caderno recebido para uso específico do PIBID. Verificamos que os alunos se sentiam estimulados pela possibilidade de expor suas opiniões em voz alta na sala de aula e por poder debater com os colegas como seria a melhor forma de construir o roteiro. Aliás, devido a esse debate proporcionado pelo processo de retextualização escolhido, foi comum os alunos proporem modificações no texto mesmo que ele já estivesse registrado, pois eles refletiam sobre a situação de produção e revisavam o que parecia inverossímil.

Em uma turma do 8º ano, devido à dedicação e concentração dos alunos, optamos por fazer a retextualização de um dos capítulos em

grupos menores. Após a leitura e interpretação coletiva do texto, a sala foi dividida em 5 grupos de 5 alunos e cada grupo ficou responsável por retextualizar uma parte da narrativa. Infelizmente, essa experiência não se mostrou adequada, pois os alunos ficaram muito apegados à história do texto original e não se permitiram fazer mudanças no roteiro de teatro. O resultado foi um roteiro artificial, que não poderia ser encenado, considerando nosso cronograma, por isso ele precisou ser adaptado novamente, levando em consideração dessa vez as opiniões da sala toda. Esta nova adaptação, focada apenas na primeira cena do capítulo 10, foi então feita por todos os alunos e serviu como texto para a encenação.

Tendo em mãos os roteiros, iniciamos as etapas de montagem da peça. Foram 4 semanas de memorização dos textos, divisão de tarefas, ensaios, confecção dos cenários etc. Para começarmos a encenação, a primeira etapa foi fazer leituras dramáticas dos roteiros que possuíamos para ver se eles estavam adequados para ser ensaiados. Ainda nesse momento, foram feitos alguns ajustes previstos, que deram maior naturalidade à peça.

A etapa seguinte foi realizar a divisão de tarefas para a encenação da peça e escolher quais alunos seriam atores, diretores, contrarregras, maquiadores, cenógrafos, cinegrafistas, sonoplastas e estilistas. Os próprios alunos tiveram maturidade em assumir tais responsabilidades e não houve nenhum problema quanto a distribuições de funções. Nitidamente, cada aluno escolheu o que faria com base na sua personalidade e isso facilitou o processo, pois nada foi imposto a nenhum deles.

Para a realização dos ensaios, começamos fazendo-os nas próprias salas de aula, e depois descemos ao palco que existe no pátio da escola. Esses momentos de ensaio foram importantes para que os alunos percebessem quais adaptações seriam necessárias para que a peça ficasse adequada à apresentação, retomando a discussão sobre o gênero oral público. A noção de que a peça seria encenada no pátio da escola e que

outros alunos os assistiriam motivou a preparação da encenação, fazendo-os lidar com suas responsabilidades pela montagem.

No último dia antes da apresentação, fizemos um ensaio com alguns elementos do cenário e figurino. Foi um ensaio conjunto, em que estavam presentes uma turma de 6º ano e uma turma de 8º ano. A ideia foi propor que outros alunos, também envolvidos com o PIBID, acompanhassem a encenação e simulassem como seria o dia da apresentação, isto é, simulassem a presença de um público espectador diferente daquele com o qual eles estavam acostumados. Foi uma experiência interessante, pois eles perceberam que teriam que lidar com a vergonha, a pressão de falar em público, e também porque foi possível ter contato com a montagem de outra turma.

Quando chegou o dia da apresentação final, os alunos estavam todos muito empolgados. Organizamos o palco e os bancos para a plateia, e os alunos-atores começaram a se arrumar. Antes da encenação no palco, fizemos também alguns últimos ensaios em sala de aula para praticar o texto. Foi um dia muito importante para todos os alunos, que estavam em clima de festa.

As encenações foram ótimas e foi possível ver o envolvimento de todos os alunos das turmas participantes, até mesmo daqueles que se mantiveram mais quietos e reservados durante o desenvolvimento do projeto. Conversando posteriormente com eles, ficamos com a sensação de que foi um projeto muito importante para eles enquanto indivíduos e enquanto grupo. Estavam todos muito satisfeitos e eufóricos ao final das apresentações.

Resultados

O desenvolvimento do projeto na escola resultou em dois produtos finais: um roteiro de teatro e uma peça teatral por cada turma participante

do programa. Em relação aos roteiros, pudemos observar textos criativos, que souberam adaptar a narrativa ao contexto de encenação. Já em relação às encenações, presenciamos a montagem empolgada de peças que envolveram e motivaram os alunos a se envolver com as atividades escolares.

Além disso, durante todo o processo de desenvolvimento desses materiais, pudemos observar uma série de resultados interessantes, que corroboraram a importância desse tipo de atividade direcionada a alunos do Ensino Fundamental. Desde as primeiras etapas, referentes sobretudo à retextualização, as turmas se destacaram pelo desenvolvimento de certas habilidades de leitura e escrita. Foi possível notar o desenvolvimento dos alunos referente a:

- interpretação de textos narrativos, reconhecendo os elementos que os compõem (personagens, tempo, espaço, narrado);
- processo de escrita de um roteiro teatral, observando como os elementos narrativos são alterados na retextualização;
- adaptação da linguagem escrita para a linguagem oral.

A participação dos alunos na construção do roteiro contribuiu também para aprimorar a confiança deles em sua capacidade de expressão verbal e análise de texto, pois compartilharam suas opiniões junto aos colegas para a construção de uma peça que fosse escrita por todos. Também o estímulo do trabalho em grupo, sem a necessidade de cobranças exaustivas de nossa parte, foi ganhando espaço gradativamente e pode ser percebido quando, ao fim da preparação da peça, já era possível ver que eles se mobilizaram por si só para que o trabalho ficasse adequado. Nesse sentido, os alunos puderam aprender a ser mais autônomos e a se autogerirem como grupo.

Também nesse sentido, houve o aprimoramento da expressão oral dos alunos, melhorando suas capacidades de falar em público - sobretudo em relação aos alunos mais tímidos, que levaram mais tempo para se envolver com o projeto -, e suas aptidões para atuar, assumindo personagens e realizando adequações orais e corporais necessários para interpretá-los.

Finalmente, foi possível observar a importância de um trabalho desenvolvido em grupo. Os alunos assumiram noções de compromisso e respeito, desenvolvendo a percepção da responsabilidade de cada um diante de um trabalho coletivo, que envolve todos. Destacamos o empenho de todos na organização e na divisão de tarefas, principalmente das tarefas que envolviam trabalhos manuais, como a construção de cenários e preparação de figurinos.

A experiência de retextualização e de adaptação teatral proporcionada pelo PIBID foi, sem dúvidas, um momento de descoberta das capacidades desses alunos. Eles construíram, dia após dia, a criação que apresentaram. Para tanto, assumiram responsabilidades e souberam se envolver com cada detalhe da organização do que estavam construindo. O mundo do trabalho se revelou como um experimento prazeroso, que para além das obrigações do universo adulto, pode ser entendido como uma atividade de engrandecimento e aprendizagem.

Referências

- ÂNGELO, Ivan. *Pode me beijar se quiser*. São Paulo: Ática Editora, 2010.
- BUARQUE, Chico. *Os Saltimbancos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?* Monografia de Letras apresentada no Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

DE PAULA BOUZADA, Cristiane; ALVES FARIA, Marta Deysiane & DA SILVA, Adriana. A retextualização como recurso didático para a produção textual. *The ESPecialist*, vol. 34, nº 1 (45-68) 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/13174/14307>> Acesso em: 27/07/2015.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, Maria Raquel Dias Sales. *Retextualização em sala de aula: Uma experiência de criação de Roteiro a partir da leitura de contos*. UFMG, 2012.

Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/ddc/ufmgjovem2012/docs/mcped/14-criacao_de_roteiro.pdf> Acesso em: 05/11/2015.

GRIMM, Irmãos. *Os músicos de Bremen*. São Paulo: Editora Global, 2008.

MATE, Alexandre. Uma proposta de adaptação de textos literários para a linguagem teatral: "Tudo certo como dois e dois são cinco". São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40522/1/01d18t07.pdf>> Acesso em: 27/07/2015.

GÊNEROS TEXTUAIS E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ABORDAGEM PERTINENTE PARA O ENSINO DE LP

Ivana Siqueira Teixeira¹
Jéssica Santos Vasconcelos²

Resumo: O trabalho com os gêneros textuais tem se mostrado bastante relevante e frequente nas aulas de língua portuguesa. A interdisciplinaridade, assim como os gêneros, tem alcançado um espaço considerável no mesmo âmbito. Em vista disso, este trabalho visa ressaltar a importância de um método de intervenção didática em concordância com a interdisciplinaridade e a análise de gêneros textuais. Abordaremos questões referentes às diversas perspectivas de gênero, à interdisciplinaridade e à educação ambiental, além de fazer um relato acerca do nosso trabalho enquanto pibidianas. Desse modo, esperamos contribuir com a ideia de articulação entre teoria e prática necessária ao desenvolvimento docente.

Palavras-chave: Gêneros textuais; interdisciplinaridade; meio ambiente; ensino.

Abstract: Working with genres has been very relevant and frequent in Portuguese language classes. Interdisciplinarity as well as genres, has achieved considerable space in the same environment. As a result, this work aims to highlight the importance of a didactic intervention method in accordance with interdisciplinarity and the analysis of textual genres. We discuss issues for the various perspectives of genres, interdisciplinarity and environmental education, and make

1. PIBID/CAPES/UPE/Letras/*campus* Garanhuns

2. PIBID/CAPES/UPE/Letras/*campus* Garanhuns.

Orientadora: Maria Inez Santos Moura (Coordenadora do PIBID/CAPES/UPE/Letras/*campus* Garanhuns)

a report about our work as PIBID scholarship students. In this way, we hope to contribute to the idea of articulation between theory and practice necessary for teacher development.

Keywords:Textual genres; interdisciplinarity; environment; education.

Introdução

Não é novidade que o trabalho com os gêneros textuais tem se mostrado frequente nas aulas de Língua Portuguesa. A análise de gênero assumiu o importante papel de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual. Num outro viés, a interdisciplinaridade também vem conquistando seu espaço no âmbito escolar.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – propõe a inserção de licenciandos no cotidiano escolar na rede pública de ensino e proporciona oportunidades de criação e participação em experiências tecnológicas, metodológicas e incentiva a prática docente de caráter inovador e interdisciplinar.

O presente trabalho, fruto de pesquisas empíricas desenvolvidas no PIBID/CAPES/UPE/Letras/campus Garanhuns, visa explicitar a importância de uma metodologia de ensino pautada em concordância com a interdisciplinaridade e a análise de gêneros textuais como uma eficaz ferramenta de apoio nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, a pesquisa desenvolvida no referido programa tem por objetivo evidenciar, também, a importância do conhecimento científico aliado à prática, auxiliando, desse modo, na construção de um desempenho docente competente.

Abordaremos, ao longo deste trabalho, as principais noções de gêneros textuais numa perspectiva conjunta com o ensino de Língua Portuguesa, além disso, discutiremos os desafios de se trabalhar educação ambiental na escola, principalmente partindo de uma perspectiva interdisciplinar, o que requer uma preparação dos docentes envolvidos. Exporemos um

pouco da prática docente vivenciada por intermédio do programa citado anteriormente e, finalmente, apresentaremos a relevância do trabalho que foi desenvolvido.

Gêneros, educação ambiental e interdisciplinaridade

Dentro das propostas do PIBID/CAPES/UPE/Letras/*campus* Garanhuns³, de caráter interdisciplinar, decidimos trabalhar com a análise dos gêneros textuais para atingir os objetivos apresentados pelo programa.

Versaremos, a seguir, sobre alguns pontos pertinentes acerca das principais perspectivas de gêneros textuais, bem como faremos uma breve discussão sobre educação ambiental e interdisciplinaridade, focalizando o ensino.

Gêneros textuais e ensino de LP

Desde os primórdios o estudo dos gêneros textuais teve seu espaço. Inicialmente vinculado à tradição poética e retórica junto a Platão e Aristóteles, diferia apenas do que hoje entende-se por gênero textual por apresentar uma visão diferente acerca do mesmo tema. Segundo Marcuschi (2008, p. 147), “a expressão ‘gênero’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários [...]. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura”.

Inserido no campo da linguística, o estudo dos gêneros, nos dias de hoje, vincula-se principalmente a perspectivas discursivas. Por essa razão, o ensino de língua através da análise de gêneros é considerado uma forte ferramenta de suporte para o professor de Língua Portuguesa.

3. 'Versaremos sobre a proposta apresentada pelo PIBID/CAPES/UPE/Letras/*campus* Garanhuns no capítulo três deste trabalho, intitulado *relato*.

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos pelas mais diversas esferas de uso da língua. Neste ponto, vale ressaltar a importância dos gêneros como uma ferramenta de ensino de língua que leve em consideração os diferentes contextos de uso desta.

Nas salas de aula, o ensino de língua, principalmente no que diz respeito à leitura e produção textual, tem sido assistido por meio da análise dos gêneros, pois, entre outras razões, segundo Marcuschi, (2008, p. 151), “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”.

A escolha pelo trabalho com a análise de gêneros foi pautada a partir da contribuição de Marcuschi (2008, p. 149), segundo a qual “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. Além disso, segundo Carolyn Miller (apud MARCUSCHI, 2008, p. 149), “os gêneros são uma forma de ação social”. Levando em consideração os aspectos citados, notamos que a partir do trabalho com os gêneros, conseguiríamos desenvolver uma prática docente competente, englobando outros conteúdos de natureza distinta, resultando, dessa forma, na interdisciplinaridade.

Diante disso, relataremos, no item três deste trabalho, nossa vivência enquanto bolsistas pesquisadoras no que diz respeito ao trabalho com os gêneros, pois, de acordo com Freedman (apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 140), “a pesquisa empírica é necessária para confirmar reivindicações e hipóteses pedagógicas sobre gênero”.

Vale ressaltar que muitas correntes ofertaram diferentes tendências no que diz respeito ao tratamento dos gêneros textuais.⁴²

Meio Ambiente

O planeta está em uma situação ecológica precária e esse fato contribui para que o tema *educação ambiental* seja abordado nas escolas, porém muitos são os obstáculos encontrados e muitas vezes esta temática é trabalhada de maneira limitada. É por intermédio das discussões sobre o tema em questão que o indivíduo constrói valores sociais, atitudes e habilidades relacionadas à preservação do meio ambiente, conscientizando-se que essas condutas garantem sua qualidade de vida. Esse fato é valioso para que haja um engajamento no trabalho com tema *meio ambiente* nas escolas, embora não seja suficiente.

Barcelos (2012, p. 46), apresenta uma reflexão sobre a ausência de práticas de educação ambiental que contemple a atividade cotidiana dos docentes e exhibe algumas mentiras que acabam se tornando verdades:

Primeira mentira: Educação ambiental é coisa para os professores(as) de ciências, biologia ou geografia. Segunda mentira: Educação ambiental é coisa prática para ser feita fora da sala de aula. [...] Quarta mentira: Educação ambiental é ‘conscientização’ das pessoas (BARCELOS, 2012, p. 46).

A primeira mentira exposta é (na maioria das vezes) uma verdade absoluta, pois os professores limitam-se às suas respectivas disciplinas, não havendo a interdisciplinaridade, o que constitui um grande proble-

4. Para não desenvolvermos um trabalho enfadonho, aconselhamos a leitura do capítulo intitulado “Gêneros textuais no ensino de língua”, encontrado no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi.

ma. Tomemos como exemplo um professor de Língua Portuguesa, mais especificamente de Literatura, durante a análise de uma obra é preciso que ele tenha um conhecimento amplo sobre diversas questões, entretanto, quando isso não ocorre ele se limita, não relacionando a obra com outras questões. Na obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha, há diversas questões ambientais para serem trabalhadas, como o cenário descrito, entre outras; ou seja, há possibilidades de que a educação ambiental seja trabalhada em outras disciplinas, mas, muitas vezes/quase sempre isso não ocorre.

A segunda mentira está relacionada ao fato de não se poder mudar a realidade ambiental apenas dentro da sala de aula. A ideia de que a prática de educação ambiental (plantar, reciclar, etc.) transcende os muros escolares é bastante retrógrada; há trabalho suficiente a ser explorado sem necessariamente precisar sair da sala. Segundo Barcelos (2012):

O texto escrito ao ser tomado como um tecido feito por sentimentos e por fragmentos do cotidiano, compondo o mundo relativo de cada hora, de cada dia, passa a ser investido de capacidade única de, através de ficções e até mesmo de mentiras, revelar verdades que por ora se encontram escondidas da sociedade (BARCELOS, 2012, p. 85).

Ou seja, através do texto e da leitura do mesmo, o indivíduo consegue interpretar o que não está explícito nem no texto em si, nem na sociedade. Assim como o texto, o mundo também precisa ser lido, enxergado nas entrelinhas. Barcelos (2012, p. 87) explicita que é essa “entrada no texto que possibilita ao(a) leitor(a) (re)visar fatos, eventos da sua vida... a leitura como uma forma de exercitar e revisitar a memória e, em a revisitando, criar possibilidades de a ressignificar.” A leitura pode servir como reflexão para consequentemente mudar os certos fatos, não apenas durante

a aplicação de um projeto escolar, mas durante a vida. A última mentira é o fato da conscientização não estar atrelada à mudança, pois sabemos de tanta coisa e mesmo assim não as colocamos em prática, o fato de existir conhecimento racional não implica mudança de hábitos.

Devemos levar em consideração o Regiota (2012, p. 40) nos diz: “a escola, [...] é um dos locais privilegiados para a realização de uma educação ambiental, desde que se dê oportunidade à criatividade e ao debate”.

Podemos concluir que a educação ambiental deve ser realizada nas escolas, mas não se limitando a disciplinas específicas, nem atividades em campo, nem a uma simples conscientização, cujo enfoque seria pautado na transmissão de ensinamentos, deve haver uma reflexão para que haja uma possível mudança de práticas.

Interdisciplinaridade

Para Lima e Souza (2014, p. 161), “o termo interdisciplinaridade traz à tona a ideia de interconexão e colaboração entre diversos campos do conhecimento e do saber”. Essa ciência surge com a finalidade de estabelecer uma cooperação entre as disciplinas, visando à superação da limitação destas, partindo do micro para o macro.

Alguns docentes demonstram resistência em adotá-la, devido ao fato de muitas vezes estarem familiarizados apenas com sua própria área, fato que constitui um sério problema na formação dos professores, entretanto, visto seu caráter benéfico para a educação, tem ganhado muito espaço no âmbito escolar.

É válido ressaltar que um dos objetivos dos PCNs, principalmente para ensino fundamental é uma abordagem significativa sobre a preservação ambiental e como já foi citado anteriormente nas mentiras explanadas por Barcelos (2012), a educação ambiental é feita somente por professores de

biologia, geografia e disciplinas afins, o que era/é um grande problema na educação brasileira.

Dessa forma, a educação ambiental pode ser explorada por múltiplas disciplinas, inclusive pela Língua Portuguesa e, de diversas formas.

Sendo assim, exporemos, a seguir, um pouco do nosso trabalho interdisciplinar dentro das propostas do PIBID. Mostraremos como se deu o trabalho com o tema *meio ambiente* por meio da análise de gêneros textuais e como desenvolvemos uma prática interdisciplinar.

Relato

Este trabalho está ligado ao subprojeto interdisciplinar intitulado “Leitura e escrita: construindo uma visão crítica acerca do meio ambiente”, vivenciado em 2014 no 6º ano “C” da Escola Municipal Professor Mário Matos, situada na cidade de Garanhuns – PE com turma de 28 alunos cuja faixa etária era entre 11 e 13 anos. O desenvolvimento deste subprojeto foi realizado pelas alunas bolsistas Ivana Siqueira Teixeira e Jéssica Santos Vasconcelos, sob a supervisão da professora Marilene Vieira Silva Torres e sob a concordância da professora atuante da sala em questão, Claudiane de Oliveira Santos.

De modo geral as atividades tiveram início no mês abril de 2014, a partir das visitas iniciais à turma em questão, onde foram feitas as primeiras observações e notadas as primeiras dificuldades apresentadas pelos discentes: leitura e escrita. Aqui, deve-se ter em mente a compreensão crítica do ato de ler que segundo Freire (2009, p. 11) “não se esgota na decodificação pura de palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Em contrapartida, a comissão organizadora do PIBID/CAPES/UPE/*Campus Garanhuns* apresentou o tema Meio Ambiente a partir do qual

deveriam ser construídos os subprojetos; além disso, a supervisora Marilene disponibilizou o cronograma segundo o qual as atividades previstas deveriam ser desenvolvidas.

Desse modo, foi desenvolvido um subprojeto relacionado ao tema proposto voltado para a aprendizagem da leitura e produção textual a partir da análise de gêneros. Sendo assim, o subprojeto, desenvolvido pelas bolsistas no mês de julho, começou a ser aplicado no mês de agosto de 2014 com o qual foi possível trabalhar a interdisciplinaridade existente entre matérias como: biologia, artes, língua portuguesa e literatura.

Inicialmente, optamos por desenvolver uma discussão acerca das noções de *gênero* textual e *tipo* textual, pois, de acordo com Marchuschi (2008, p. 160), existe uma complementaridade entre *gênero* e *tipo*, essas duas entidades “coexistem e não são dicotômicas. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas”.

Além disso, foram trabalhados em sala textos multimodais como a charge, ilustrando a atual realidade do meio ambiente. Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) esclarecem que “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Também, trabalhou-se o gênero carta pessoal e foram apresentados vídeos acerca do tema, como a Carta 2070.

Dentre muitos assuntos possíveis para o trabalho com o tema Meio Ambiente, foram apresentados textos sobre: sustentabilidade, política dos três Rs e reciclagem num plano mais aprofundado.

A construção dos murais ecológicos também foi bastante importante. Cada grupo produziu seu eco-mural, apresentou suas ideias aos demais grupos e todos expuseram os cartazes no corredor da sala. Nestes existiam

dados relacionados ao consumo de água e sua distribuição no país; políticas importantes para a preservação ambiental; reciclagem etc.

Ao longo do subprojeto ressaltou-se a importância do ato de ler a todo tempo, pois como diz Silva (2002, p. 64) “a leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita”.

As produções textuais iniciais apresentavam ideias descontextualizadas. Desse modo, optamos por trabalhar com produção de desenhos; estratégia plausível para posteriormente trabalhar com a produção textual. Inicialmente escolhemos um texto que versava sobre práticas prejudiciais ao meio ambiente e mostrava a situação na qual o mesmo se encontrava; este texto foi lido e debatido em sala. Posteriormente foi proposto que cada aluno construísse sua interpretação do texto lido e do debate travado em forma de desenho. A atividade foi desenvolvida e superou nossas expectativas.

Numa outra aula, alguns dias depois, a proposta de produção textual foi retomada. Apresentou-se novamente um texto com dados de decomposição de materiais e questões relacionadas à sustentabilidade. Abrimos espaço para leituras em grupo e individual e em seguida o texto foi debatido entre todos. Após o debate foi solicitado que os alunos produzissem seus próprios textos, levando em consideração o que eles haviam compreendido com relação ao texto apresentado e ao debate levantado. E foi notada a importância da produção do desenho no início do desenvolvimento do subprojeto, pois no momento da produção textual os alunos alegavam não conseguir desenvolver a redação e nosso argumento foi prático: eles enxergaram os problemas e pensaram em soluções, construindo assim seus desenhos, naquele momento (o momento da produção textual) eles fariam o mesmo, enxergariam problemas e pensariam em soluções, a

única diferença seria o meio de materialização dessas ideias, ao invés de desenho, seria um texto. E mais uma vez as expectativas foram superadas.

Os estudantes da sala em questão sempre foram muito receptivos, participavam, produziam; fator importante para que a aplicação do sub-projeto tivesse êxito. Muitas atividades foram realizadas. Com o término do ano letivo veio o término da aplicação do subprojeto. Os resultados, construídos paulatinamente, finalmente podiam ser visualizados.

Fizemos uma gincana ecológica e sorteamos livros, três foram os estudantes ganhadores.⁵³ No término da caminhada, pudemos notar que de alguma forma havíamos sido responsáveis por alguma mudança, pois, como sugere Holmes (1858, p. 373, tradução nossa) “de vez em quando a mente do homem é alongada por uma nova ideia ou sensação e ela nunca volta à sua dimensão original”.

Conclusão

A partir do que foi discutido neste trabalho fica claro que práticas interdisciplinares são ferramentas eficazes para o processo de ensino-aprendizagem. Os gêneros, por sua vez, como foi explicitado, facilitam o processo de leitura e escrita por serem considerados uma importante ferramenta de suporte nas aulas de Língua Portuguesa. Neste ponto, a pesquisa foi bem-sucedida no que se refere aos objetivos previstos no desenvolvimento do projeto.

Os estudantes da turma em questão apresentaram melhorias consideráveis no que tange à leitura e produção textual, pois o trabalho com os gêneros possibilitou a construção da ideia de que estes não são entidades meramente engajadas com o aspecto estrutural, pois, como sugere Marchuschi (2008, p. 159), “os gêneros não são entidades formais, mas

5. Ver anexo A.

sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*”. Muitas vezes os professores oferecem a seus alunos diversos gêneros textuais e limitam-se à sua forma, deixando de lado a função social daquele gênero, não orientando o discente a interpretá-lo nem relacionar o texto com sua realidade; é preciso ressaltar a diversidade de aspectos importantes a serem trabalhados além da estrutura de um gênero.

Além disso, o trabalho com os gêneros possibilitou a inserção do cotidiano extraclasse no contexto escolar dos alunos, pois, levando em consideração que os gêneros são constituídos a partir de um trabalho coletivo e têm como característica a contribuição na ordenação e estabilização de atividades comunicativas corriqueiras (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002), as aulas de LP tomaram o espaço de lugar de ação social.

A pesquisa serviu, também, para confirmar a relevância de programas que incentivam a prática docente, assim como o PIBID. Desse modo, fica claro que as aulas de língua portuguesa podem e devem assumir um caráter inovador, agregando práticas interdisciplinares que podem proporcionar uma mudança considerável na vida dos estudantes envolvidos em tais projetos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BARCELOS, Valdo. *Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes*. 4. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DIONÍSIO, Angela P. & VASCONCELOS, Leila J. de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

- DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HOLMES, Wendell Oliver. *The Autocrat of the breakfast table*. Cambridge: H O. Houghton and company, 1858.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 8ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REGIOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo, Brasiliense, 2012. (Coleção primeiros passos)
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9º. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- SOARES, Maria José Nascimento; MENDES, Gicélia (Org). *Territórios da pesquisa interdisciplinar*. Aracaju: Criação, 2014.

Anexo

Respectivamente: Daniel Pereira; Lucas Gabriel e Jaciel José.



PIBIDQUEST: INSTRUMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE

Jessyca Oliveira da Silva

Mércia Queiroz da Silva

Ana Cecília Bernardino Alves

Jéssica Paola Camilo Vasconcelos Barkokebas¹

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência dos bolsistas do PIBID Letras Português na construção de um questionário, instrumento norteador na elaboração de intervenções didáticas, visando conhecer as práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino básico e, com isso, planejar atividades significativas para eles. Para construir o *PIBIDquest*, foi preciso refletir sobre a natureza do questionário, com base em Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) e Gerhardt e Silveira (2009), assim como compreender as questões relativas ao ensino-aprendizagem segundo Dionísio (2014), Souza, Corti e Mendonça (2012), Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Kleiman, Cenicerós e Tinoco (2013).

Palavras-chave: *PIBIDquest*; pesquisa; planejamento; prática docente.

Abstract: This work aims to report the experience of PIBID scholarship students (Portuguese Language) in the construction of a questionnaire as an instrument to guide the preparation of didactic interventions, with the object of discovering the reading and writing practices of primary students in order to plan significant activities for them. To build the *PIBIDquest*, it was necessary to reflect on the nature of the questionnaire, according to Chaer, Diniz and Ribeiro (2011) and Gerhardt & Silveira (2009), as well as to understand the issues related to teaching-learning according to Dionísio (2014), Souza, Corti and Marie (2012), Santos, Marie and Cavalcante (2007) and Kleiman, Ashtrays and Tan (2013).

Keywords: *PIBID quest*; research; planning; teaching practice.

1. Alunas do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES, com a supervisão de Cláudia Ferreira.

Considerações iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) insere os alunos de graduação no cotidiano de escolas públicas, proporcionando experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, que contribuem significativamente para a formação docente. O PIBID Letras Português da UFPE (etapa II), através do subprojeto “A leitura de linguagens diversas”, atua em três escolas estaduais, desde março de 2014. Atualmente, é desenvolvido sob a coordenação das professoras Angela Dionisio, Ana Lima e Suzana Cortez, e a equipe se compõe de quatro professores atuantes na rede estadual de ensino e 24 graduandos do curso de Letras.

Esses graduandos são organizados em duplas e distribuídos nas três escolas estaduais sob a supervisão dos professores do ensino básico. Após algumas reuniões, nas quais foram discutidos os objetivos do projeto e os mapeamentos das escolas, iniciamos as preparações para a primeira intervenção didática. Entretanto, inúmeras dúvidas persistiam: “por onde começar?”, “que atividades seriam significativas para os alunos?”, “não seria importante conhecer os hábitos de leitura e escrita deles, inclusive fora da escola?”.

Entendemos que o professor é, antes de tudo, um pesquisador. Diante da necessidade de conhecer as práticas dos alunos e envolvê-las na nossa prática docente, surgiu a ideia de criar um questionário, o *PIBIDquest*. Neste trabalho, relataremos de que forma esse instrumento colaborou para a elaboração do planejamento das intervenções didáticas, direcionando as atividades aos interesses dos alunos.

A produção do PIBIDquest

Paralelamente às visitas as escolas, lemos *O trabalho com gêneros por meio de projetos*, texto de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) sobre

as práticas de leitura e de escrita situadas no cotidiano, as chamadas “práticas de letramento”, que nem sempre estiveram vinculadas à escola. A reflexão acerca da relevância de levá-las para a sala de aula é, de certo modo, recente. Mas se os alunos, enquanto sujeitos sociais, deparam-se constantemente com informações diversas sob a forma de gêneros textuais (mensagem de redes sociais, contas de água ou luz, letreiro de transporte coletivo, tabela de preços no supermercado, propagandas, entre outros), é necessário compreender como essas informações interferem na vida social deles.

A partir dessas reflexões, chegamos a um consenso de que era preciso elaborar atividades que envolvessem interesses reais dos alunos, com base nas suas preferências musicais e nos seus hábitos de leitura, por exemplo. Desse modo, surgiu a ideia de elaborarmos um questionário que nos possibilitasse construir um perfil das turmas participantes do projeto, o qual foi denominado *PIBIDquest*.

Com base em uma atividade cujo intuito era construir o “perfil do leitor”, desenvolvida pelo PIBID Letras Português (Etapa I) entre 2011-2013, buscamos investigar mais do que os hábitos de leitura: queríamos saber também quais eram as práticas de escrita, os estilos de músicas e de filmes preferidos, as experiências de trabalho, como os alunos utilizavam a internet/as redes sociais, as produções textuais desejadas, entre outras questões pertinentes, com a finalidade de ampliar esse questionário. Tivemos que recordar também da leitura do livro *Letramentos no ensino médio*, de Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15-19). Segundo as autoras,

mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros da escola é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato

significativas [...] Nosso trabalho, portanto, deve começar pela identificação do que estes jovens são e fazem, e não do que eles “não são” e “não fazem”.

Uma equipe composta de seis graduandos ficou responsável pela organização do referido questionário. Inicialmente, coletaram-se as sugestões do grande grupo e foram selecionadas as questões mais pertinentes, complementadas pouco a pouco por outras sugestões que foram surgindo durante o processo. Levamos cerca de um mês e cada passo foi supervisionado pelas coordenadoras. O questionário, contendo questões fechadas e abertas, não podia ser muito extenso nem muito conciso, deveria ser atrativo para os alunos e conter as respostas essenciais para a elaboração das atividades, nossa meta principal.

Nesse sentido, refletir sobre a quantidade e a natureza das questões foi importante: as perguntas abertas permitem, de certo modo, liberdade ilimitada de respostas e a utilização da linguagem própria do informante, que escreve “aquilo que lhe vier à mente”; já as fechadas restringem as respostas às alternativas específicas impostas, de certo modo, pelo pesquisador. É possível, ainda, utilizar questões dependentes: “perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta”. Outro aspecto observado foi a ordem das questões, de modo que cada uma tivesse “necessariamente conexão com a anterior” (CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011, p.260).

Após algumas reescritas do questionário, chegamos à versão final. O *PIBIDquest* foi dividido em duas partes: a primeira com perguntas essencialmente abertas, organizada em colunas, que deveriam ser preenchidas pelos alunos, a exemplo da primeira questão: “eu costumo ler na escola...” (coluna 1), “eu costumo ler fora da escola...” (coluna 2). Nessa parte inicial, os temas abordados foram ler, escrever, assistir e ouvir, em diversos suportes (livro, revista, jornal, parede, panfleto, TV, tablet, computador/internet,

celular) e situações cotidianas (ponto de ônibus/metrô, casa lotérica/banco, bar/restaurante, casas religiosas, ruas, escritório/consultório/hospital).

Já a segunda parte apresenta perguntas fechadas, abertas e dependentes. Os alunos deveriam marcar as suas opções de música (rock, MPB, funk, pagode, gospel, entre outras), de atividades que gostariam de produzir (letra de música, vídeo, tela de pintura, site/blog, entre outras), se utilizam redes sociais e/ou aplicativos, tipos de filmes preferidos, se trabalham e em quais situações precisavam ler e/ou escrever, entre outras. Também incluímos um espaço para recado, caso os informantes quisessem deixar alguma mensagem ou sugestão para a equipe do PIBID Letras Português.

Abrimos o questionário com a seguinte mensagem: *“Caro(a) aluno(a), nós do PIBID Letras Português UFPE queremos saber um pouco sobre as suas atividades de escrita, de leitura e de escuta de textos. Podemos contar com a sua colaboração? Você pode participar desta pesquisa? E concluímos com um agradecimento: Obrigada pela participação! É muito bom conhecer um pouco mais sobre você!* Buscamos organizar o questionário em 15 perguntas e estava pronto para ser impresso. No entanto, para Gerhardt e Silveira (2009, p. 70), o questionário precisa, depois de redigido,

ser testado antes de sua utilização definitiva, por meio da aplicação de alguns exemplares em uma pequena população escolhida, visando evitar possíveis falhas ou imprecisões na redação, complexidade das questões, questões desnecessárias, constrangimentos para o informante, exaustão, etc. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 70).

Dessa forma, os 24 bolsistas responderam ao *PIBIDquest* e em seguida, debatemos sobre essa experiência de se colocar no lugar dos alunos. Foi assim que decidimos destinar um tempo de resposta equivalente a duas aulas de 50 minutos, para que os alunos respondessem com bastante

tranquilidade. As nossas respostas foram analisadas pelas coordenadoras, que também puderam construir o nosso perfil.

Os dados coletados e suas contribuições

A aplicação foi realizada simultaneamente em todas as turmas, que foram recebidas pelos graduandos com um chocolate e a seguinte mensagem: *sejam bem-vindos a uma jornada rumo ao conhecimento*. Os dados coletados passaram pelas seguintes etapas: 1) análise das respostas de cada turma; 2) debate no grande grupo para socialização dos perfis criados; 3) sistematização dos dados das turmas em gráficos para melhor visualização e compreensão.

Inicialmente, cada dupla analisou as respostas de sua turma e transformou-as em números para criar um perfil: no 9º ano B da Escola Leal de Barros, por exemplo, 46% da turma gostaria de produzir uma letra de música e 93% utilizam a rede social *Facebook*. Em seguida, a equipe se reuniu para compartilhar os perfis criados e nesse momento foi possível identificar certas semelhanças entre as turmas. A última etapa foi sistematizar os dados de cada turma em gráficos e socializar com toda a equipe.

Com base nos dados obtidos, foi possível planejar atividades, por exemplo, utilizando a música “A cor do Brasil”, tema de abertura da novela *I Love Paraisópolis* (vigente no momento), já que 70% dos alunos assistem à televisão e uma das programações mencionadas foram as novelas. A letra da música seria o ponto de partida para uma discussão acerca da miscigenação, combatendo o preconceito. Isso só foi possível diante do mapeamento dos hábitos dos alunos através do *PIBIDquest*.

Para iniciarmos as atividades, decidimos expor aos alunos alguns dados do *PIBIDquest* recorrendo a utilização do tangram – espécie de quebra-cabeça, como motivação, no primeiro dia da intervenção. Cada dupla criou sua estratégia para expor o perfil montado e logo os alunos

puderam responder “quem é o 9º ano B da Escola Leal de Barros?” ou “quem é o 1º ano C da Escola Senador Novaes Filho?” “O que leem?” “Quais suas preferências musicais?”, etc. Além de discutir a identidade da turma. Visávamos estreitar a relação professor-aluno a partir das informações fornecidas pelos alunos.

O mais importante foi incentivar os alunos a não apenas restringir leitura e escrita à escola, pois, como afirmam Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013, p. 74), “ler e escrever não são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo”. Observando as respostas, os alunos descobriram que leem e escrevem a todo instante, pois a leitura e a escrita estão em todo lugar que os cerca, e puderam repensar suas práticas de leitura e escrita.

Após criarmos um perfil para cada turma, cada equipe buscou unir as informações para traçar o perfil de sua escola, pois, a partir da análise comparativa entre as turmas, percebemos uma série de semelhanças. Chegamos à conclusão de que, apesar de haver uma diversidade de níveis de ensino (turmas do Ensino Fundamental II e Médio), os alunos possuem preferências e opiniões bem parecidas, já que são oriundos de uma mesma geração situada em um dado contexto histórico. Perceber isso foi importante para pensarmos na possibilidade de unir os dados das três escolas. Dois representantes de cada instituição ficaram responsáveis por juntar todas as informações em gráficos gerais e, assim, construímos o perfil dos “alunos do ensino básico”.

A escolha do instrumento de coleta de dados

Os alunos devem ser percebidos em uma dimensão cultural e, assim, entende-se quais práticas sociais fazem sentido na vida deles. É necessário “compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do

processo de aprendizagem para que se utilizem os recursos disponíveis, a fim de construir uma aprendizagem significativa”, como assegura Dionísio (2014, p. 23).

Mas, qual a melhor forma de conhecer os alunos? Como mapear o que os alunos leem e escrevem dentro e fora da escola? Através de entrevista, de rodas de conversa ou, quem sabe, a partir de uma produção escrita? O método de pesquisa deve se adequar ao que se deseja estudar e ao tipo de informantes, sendo necessário conhecer previamente a realidade em que a intervenção ocorrerá.

A pesquisa é um processo que engloba várias etapas, desde a identificação do problema até a construção dos resultados. Gerhardt e Silveira (2009) asseguram que:

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz) (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 12).

Ainda segundo as autoras, “a coleta de dados deve iniciar após termos realmente problematizado o tema a ser pesquisado, ou seja, após termos conseguido colocar questões pertinentes sobre o tema” (p. 45). No nosso caso, aprendizes de professor-pesquisador, essa pesquisa teve como objetivo descobrir novas perspectivas para o trabalho em sala de aula, uma vez que o papel do PIBID é proporcionar experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras significativas para a nossa formação enquanto docentes. Sobre essa questão, as autoras afirmam que:

não se trata, para o pesquisador iniciante, de fazer grandes descobertas teóricas inéditas e de grande interesse para a comunidade científica, mas, sim, de ele próprio descobrir novas perspectivas teóricas, mesmo que elas sejam amplamente conhecidas. Nossa ótica aqui é a da formação (p. 61)

Diante de vários procedimentos de coleta disponíveis para nossa pesquisa, optamos pelo questionário, pois julgamos uma técnica mais adequada diante das nossas turmas numerosas (em média 40 alunos), bastante agitadas e em diferentes estágios. O questionário, enquanto ferramenta para coleta de dados, é utilizado de modo recorrente em pesquisas nas quais se envolvem o levantamento de um grande número de dados.

Para Marconi e Lakatos (2003, apud CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011), é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” e as perguntas podem ser de natureza diversa. Sua vantagem é, além de atingir um grande número de pessoas simultaneamente, adquire respostas mais precisas e não expõe o aluno à influência do professor-pesquisador.

Considerações finais

O *PIBIDquest* possibilitou um conhecimento expressivo sobre o perfil da leitura, da escrita dos alunos e algumas das suas particularidades, informações que nos nortearam no planejamento das atividades. Sistematizar os dados não foi fácil, exigiu tempo e muita dedicação, mas o resultado foi satisfatório. Acreditamos que a receptividade, a participação e a verbalização da aceitação das atividades por parte dos alunos foi desencadeada pela realização de um planejamento que considerou o que eles gostavam.

Quanto ao espaço destinado a recados, muitos alunos preencheram com mensagens de agradecimento como: “Bom, achei interessante esse questionário e todas as perguntas, obrigado”; “Será um grande prazer poder ajudar vocês a conseguir concluir o trabalho de vocês, que é um trabalho que requer muito esforço e paciência. Obrigada e boa sorte no seu futuro trabalho”; “Gostei muito da atividade”; “Só queria dizer obrigado, e foi muito bom a pesquisa que vocês fizeram com nós todos. Obrigado!”; “Acho muito legal vocês virem aqui na escola. Parabéns”; “Achei muito legal essa ideia e boa sorte, vocês vão precisar quando entrar nessa sala”; “Primeiramente obrigada pela oportunidade, uma atividade diferente. Muita luz na vida de vocês. Beijijos”; “Adorei escrever um pouco do que gosto, assim você pode conhecer sobre mim”, entre outras.

Motivados pelas mensagens tão sinceras dos alunos, aprendemos que planejar, levando em consideração as vivências dos alunos, é uma tarefa muito importante na prática docente. Quando planejamos, os objetivos que pretendemos alcançar ficam bem nítidos e, por ser o momento das escolhas, da criação de estratégias, visando uma aprendizagem efetiva dos alunos, precisamos fazer escolhas que os envolva. É necessário pensar para quem iremos ensinar, levando em consideração os diversos contextos sociais e linguísticos nos quais os alunos estão inseridos. A investigação orienta a atuação, portanto, a pesquisa é fundamental para a prática docente.

Referências

- CHAER, G; DINIZ, R; & RIBEIRO, E. A. *A técnica do questionário na pesquisa educacional*. Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>
- DIONISIO, Angela Paiva. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

KLEIMAN, A.; CENICEROS, R.; & TINOCO, G. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M.(Orgs.). *Múltiplas Linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 69-83.

SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; & CAVALCANTE, M. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; & CAVALCANTE, M. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Autêntica, 2007, pp. 115-132.

SOUZA, A; CORTI, A.; & MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Alnaria Andrade de Oliveira
Anamizia Soares de Queiroz
Clara Gabriella Batista de Oliveira
Eliane Pereira Cavalcante
Eliziana dos Santos Bezerra
Flávia Raquel Sousa Soares
Francidalva Leonardo da Silva
Joseany Vieira de Araújo
Simone da Silva Martins
Wandro Lopes da Silva

Resumo: O presente relato apresenta reflexões em torno da docência compartilhada de bolsistas do PIBID no campo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Ele é fruto das ações empreendidas com o uso dos gêneros discursivos, em turmas do Ensino Básico, enquanto forma de desenvolver as competências leitora e escritora do aprendiz. O arcabouço teórico que o sustentou advém dos PCN (1998), Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Freire (1996), etc. A análise das ações apontou para a validade do Programa, sendo visível, ao longo do tempo, que escola, aluno e bolsistas avançam qualitativamente quando a língua é tratada na perspectiva social.

Palavras-chaves: PIBID; Língua Portuguesa; Ensino-aprendizagem.

Abstract: The current report presents reflections on the shared teaching by PIBID students in the field of teaching and learning the Portuguese Language. It is the result of actions taken with regard to the use of discursive genres, in Basic Education classes as a means to develop the reading and writing abilities of the learner. The theoretical basis that sustained the study comes from the PCN

(National Curricular Program) (1998), Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Freire (1996), etc. The analysis of the actions pointed to the validity of the program, showing over time that the school, the school children and the PIBID students advance qualitatively when the vernacular is treated from a social perspective.

Keywords: PIBID students; Portuguese language; Teaching-learning.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem se tornando uma política pública de grande relevância e valorização do magistério, tendo em vista que atende diretamente os cursos de Licenciatura, possibilitando aos bolsistas atuação no seu campo de trabalho, desde o início de sua formação, e ainda o acesso à sala de aula, afim de que os mesmos tenham a oportunidade de desenvolverem projetos que possibilitem e facilitem o ensino e a aprendizagem dos diversos campos do saber.

O presente relato ressalta a importância das ações sistematizadas e vividas no âmbito do Subprojeto de Língua Portuguesa – *Canteiros de linguagens: praticando as habilidades leitoras e escritoras de alunos do ensino básico através de gêneros discursivos*, vinculado ao Centro de Formação de professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras. O objetivo principal consistiu em analisar como os processos de engajamento vivenciados pelos bolsistas do PIBID em sala de aula possibilitam ao licenciando de língua materna a integração com professores da rede pública de ensino e com os alunos da educação básica. Inicialmente, buscou-se debater de que modo os bolsistas de iniciação à docência se insurgem nas ações que evidenciassem um caráter interdisciplinar com a língua materna, primando, sobretudo, pela relação entre a universidade e a escola e, ainda, buscou-se refletir sobre as práticas em torno do trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais enquanto aporte produtivo nas práticas docentes.

À luz da perspectiva interativa de língua e de ensino, entendemos que as práticas diárias dos aprendizes estão intimamente ligadas a situações reais de uso da linguagem, daí ser crucial na escola um trabalho engajado com as diferentes formas de expressão, materializadas através de textos, como forma de garantir ao aprendiz refletir sobre o funcionamento da sua língua nas mais diversas instâncias. Neste sentido, o Subprojeto em tela tem registrando experiências inovadoras e avanços significativos em sala de aula.

Ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros textuais na escola

No campo do ensino de língua materna hoje, é notável que o uso de gêneros textuais tem recebido grande importância para o ensino de língua numa perspectiva integradora e social. Não é à toa que, ao longo do tempo, eles têm ganhado importante espaço nos livros didáticos e conseqüentemente no discurso do professor.

A concepção de gêneros textuais difere entre alguns estudiosos e, ao mesmo tempo, une-se entre outros. Cada estudioso tem sua concepção de gêneros, mas com um ponto em comum: de que eles são facilitadores no que se refere à aprendizagem e ao uso da língua, cabendo ao professor utilizá-los da melhor forma possível.

O estudioso russo Mikhail Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se às diferentes modalidades de texto que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo Bakhtin(2000), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes gêneros textuais que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos

recorrentes de linguagem). Ele ainda diz que os gêneros podem ser de dois tipos: os *primários*, os mais elementares no cotidiano dos indivíduos, ou seja, são constituídos de uma comunicação verbal mais espontânea; e os *secundários* que estariam vinculados a uma linguagem verbal mais elaborada, mais rígida, e se situariam no campo dos textos mais formais e científicos, como é o caso do relatório, da resenha, da palestra, dentre outros.

Marcuschi (2008) concebe os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, já que eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. É nesse sentido que, segundo o autor, os gêneros textuais surgem, proliferam e modificam-se para atender às necessidades sócio-comunicativas do usuário da língua, bem como às inovações tecnológicas que hoje demandam o surgimento de gêneros específicos. Assim, é notável que a quantidade de gêneros hoje é muito maior do que nas sociedades que nos antecedem e que será cada vez maior no futuro, o que implica um trabalho na escola em torno dos usos sociais que tais textos têm na vida dos aprendizes da língua, não estando eles atrelados apenas à operacionalização formal da escrita. Assim:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise de gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 20)

Tal ideia é defendida pelos PCN (1998) ao entenderem as práticas linguísticas escolares enquanto espaço privilegiado para a reflexão sobre as formas atuação dos alunos no cotidiano através dos textos orais e escritos. Através de tal reflexão, é possível ao aprendiz se colocar enquanto sujeito histórico, político e social.

Nesse sentido, o ensino de língua materna configura-se na atualidade enquanto espaço privilegiado para a reflexão sobre como a língua atua na formação de sujeitos crítico-reflexivos e é por isto que tem sido visto como apropriado e produtivo formar alunos à luz da funcionalidade que os gêneros têm em suas vidas. Já não cabe mais na aula de língua materna o trabalho com o mecânico, como o formal, com o descontextualizado.

Assim, considerando que hoje uma valiosa metodologia no ensino de língua portuguesa é o trabalho com os diversos gêneros que circulam a vida dos nossos aprendizes, partimos do pressuposto de que é necessário repensar a atenção dada aos textos na sala de aula. Defendemos que a exploração deles em espaço escolar aponta para avanços significativos nas práticas de letramento que cada vez mais procuram atender as várias demandas sociais e culturais existentes. Compreender que as nossas práticas discursivas estão intimamente ligadas ao uso e ao domínio de variados gêneros textuais, seja, elas também orais e fruto das nossas experiências pessoais, implica do em formar cidadãos conscientes para os usos da linguagem. É nesse sentido que os gêneros da ordem do relatar, cujo domínio social é o da *memória* e da *documentação das experiências humanas vividas*, representam importantes formas de incentivar a leitura e produção textual em sala de aula, apesar de, muitas vezes não serem foco de atenção pelo professor.

Na escola o trabalho com as *memórias* pode ser introduzido pelos gêneros textuais que têm como base lembranças pessoais; memórias construídas a partir de fatos que são lembrados e integrados no momento vivido, conforme Costa (2009). Por meio das recordações, é possível co-

nhecer histórias que remontam o passado, que nos mostram outros modos de viver, outros jeitos de falar, diferentes formas de comportamentos e de culturas, o que implica nas infinitas possibilidades de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula para promover acesso a diferentes textos orais e escritos do dia a dia.

Metodologia

À luz do aporte teórico sinalizado neste estudo, o relato em tela partiu da observação da experiência da docência compartilhada por bolsistas do Subprojeto de Língua portuguesa em uma das escolas públicas do sertão paraibano atendidas pelo PIBID, especificamente nas seguintes turmas: 6º ano do Ensino Fundamental, 2º e 3º anos do Ensino Médio e uma turma da EJA.

Para o ano de 2015 foi eleito como foco das ações do Subprojeto em tais turmas o trabalho com os gêneros de *memórias* (relato de experiências vividas, diário, biografia, cordel, etc) a partir dos quais os bolsistas puderam inserir, nas aulas dos professores, propostas produtivas de trabalhar com os conteúdos escolares tomando como apoio o uso de tais gêneros.

Além da observação das aulas, foi aplicado um *questionário* a oito dos quatorze bolsistas envolvidos no Subprojeto Língua Portuguesa, atuantes na escola, para aferirmos as impressões que tais sujeitos têm sobre o andamento do Programa e também sobre as metodologias empregadas em sala de aula para o trabalho com os gêneros textuais. Coube também neste questionário perguntar acerca da importância do PIBID para o ingresso na docência e como o subprojeto vem contribuindo para sua formação acadêmica. Com base em tais dados, reflexões importantes emergiram acerca das práticas de ensino de língua materna.

As ações dos bolsistas do PIBID nas aulas de língua materna

As práticas de ensino com as quais lidaram os bolsistas do PIBID língua portuguesa, conforme mencionamos, voltaram-se para a didatização dos gêneros textuais em sala de aula, para que os alunos se relacionassem com as peculiaridades dos textos que servem para memorar ou rememorar vivências pessoais.

A partir de processo, não podemos deixar de destacar que, em tal contexto, os bolsistas também enfrentaram grandes dificuldades devido às más condições encontradas em muitas escolas do Ensino Básico, o que ocasionou, muitas vezes, a resistência por parte do alunado no que diz respeito à realização das atividades propostas, de modo que isso se tornou um desafio a ser vencido pelos bolsistas que têm o papel de instigar e despertar o interesse do aprendiz. Apesar de tal situação, ficou visível que, estando o bolsista consciente do seu papel, o trabalho na escola torna-se salutar na medida em que se leva para a sala de aula atividades dinâmicas que conduzem o aluno à reflexão, ao debate, à exposição oral etc. A observação da experiência dos bolsistas com o gênero *relato de experiência* provou isto, pois, além de promoverem o debate e acesso à história pessoal de cada um, os bolsistas contribuíram para formação crítico-reflexiva de cada aprendiz que, muitas vezes, tem sua fala silenciada em situações simples de escolarização. Como sabemos, na escola nem sempre há espaço para o texto oral dos alunos.

O trabalho com o gênero *diário íntimo*, desenvolvido na turma do 6º ano, também foi bastante singular. A partir da leitura e análise do texto *Memórias de Emília*, do escritor Monteiro Lobato, e de trechos da série *Sítio do Pica Pau amarelo*, os bolsistas puderam apresentar aos alunos as características composicionais e linguísticas de gêneros da ordem do expor e narrar. Após a sistematização de tais características e de debates em torno dos gêneros de *memórias*, foi solicitada à turma a primeira produção

textual, a saber, o esboço inicial do diário íntimo de cada, no qual eles poderiam relatar sobre fatos importantes vividos por eles durante sua trajetória escolar.

Já era esperado que eles apresentassem dificuldades em diversos componentes da língua, como na ortografia, na concordância, na regência, nas relações de coesão e coerência, dentre outros, sobretudo, por se tratar de uma turma composta por alunos e “desacreditados” pela escola. Tendo diagnosticado tal realidade, os bolsistas promoveram uma série de atividades com debates, leitura, interpretações, de modo a cativar e incentivar os alunos a produzirem seus textos pessoais, já que os primeiros esboços apontaram uma realidade marcante na escola hoje: os alunos não sabem escrever efetivamente.

Após serem promovidas diversas ações envolvendo os gêneros de memórias, e também com a conquista das turmas pelos bolsistas, começaram a surgir resultados positivos quanto ao processo de produção textual, mesmo que lentamente.

Com a turma do 6º ano, especificamente, trabalhadas as dificuldades na escritura inicial dos alunos, foi solicitada a escritura de um novo texto, com base no primeiro, no qual eles iriam abordar além da vivência escolar, questões relacionadas à vida fora dos muros da escola. Com isto pudemos constatar, através das observações, importante avanço nas produções textuais. Os alunos se mostraram mais maduros, mais seguros e animados em escrever sobre aspectos reais de suas vidas, apesar de ainda haver um ou outro que não gostou da ideia de expor sua vida, suas memórias. Os alunos entenderam que a leitura e a escrita são processos que os tornam sujeitos sociais e que os conteúdos escolares convergem para a leitura do mundo que, muitas vezes, supera a leitura das palavras que eles escrevem, conforme Freire (1996). Ao perceber isto, os alunos se sentiram sujeitos reais e perceberam que a escola também pode ser espaço para ouvir e relatar vivências. O texto abaixo, produzido por um dos alunos, reafirma

Com isto, pudemos perceber as melhorias que o subprojeto tem apresentando na vida escolar de muitos alunos pelo Brasil a fora, além, é claro, de promover importante amadurecimento acadêmico dos bolsistas envolvidos em tais ações, pois todos são agraciados com o privilégio de vivenciar novas experiências na relação aluno/ professor/escola. E, sem dúvida, as práticas com a língua, embasadas em metodologias que privilegiam os gêneros que circulam nas vidas dos alunos, são sobremaneira um importante passo para a constituição aprendizes comunicativos e críticos.

Tal relação ficou constatada a partir da análise das respostas dadas aos questionários pelos bolsistas. A partir delas, chegamos à conclusão de que o subprojeto contribui muito na formação do futuro docente no ensino de língua portuguesa, pois possibilita o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas cruciais nas relações professor-aluno. É, pois, uma importante política pública de incentivo e o aperfeiçoamento da formação do professor, que, nas maiorias dos casos, consegue vislumbrar o aprendizado efetivo do aluno.

Como teoria e prática devem caminhar juntas nas práticas escolares, o conjunto de ações planejadas e executadas pelos bolsistas, a partir do Subprojeto língua portuguesa em tela, veio a contribuir de forma visível para uma formação integrada e humana dos alunos por ele atendidos, fato corroborado nas respostas dos bolsistas ao se referirem às novas perspectivas de ensino à luz dos gêneros discursivos em sala de aula. Segundo os bolsistas, de fato, os gêneros, além de possibilitarem a exploração da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática, possibilitam, sobretudo, a inserção do aluno em um mundo de demandas tão plurais e complexas dos dias de hoje. Algumas dessas demandas, inclusive, não tem sido alvo de tanto debate na escola, como é o caso dos textos de memórias dos alunos.

Conclusão

Ao realizarmos o presente relato, direcionado a debate sobre ao papel do bolsista de iniciação à docência do PIBID de língua portuguesa, foram apresentados vários parâmetros que demonstram o funcionamento e a validade do trabalho dos bolsistas nas instituições de ensino, como também a importância do trabalho com gêneros para que haja a dinamização e aprendizagem dos aprendizes à luz de teóricos da educação que entendem a língua na perspectiva interativa.

Procuramos focar nas dinâmicas de ensino e práticas de leitura e escrita produtivas, privilegiando a natureza e funcionalidade dos gêneros textuais nas aulas de língua materna e, sobretudo, mostrando de forma clara como o projeto PIBID atua nas escolas e também diretamente na vida do estudante de Letras. Através dele, reafirmamos as melhorias e progressos de cada agente envolvido em suas ações, primando pelo fato de não se ignorar as problematizações existentes na educação básica, mas acreditando que os frutos virão com a colaboração daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de intervenções das bolsistas na proposição das metas para apropriação dos gêneros de *memórias* confirmou algo de grande relevância para o ensino da leitura e da escrita: é preciso ensinar as duas modalidades da língua na escola, a oral e escrita, para que haja apropriação das habilidades linguísticas e discursivas do aprendiz. A partir de tal postura, leitura e escrita se constituirão em um rico repertório de conhecimentos segundo os quais aluno e professor poderão ser parceiros do aprendizado.

Para o trabalho com a produção de textos, especificamente, é urgente na escola políticas que cativem os alunos e lhe ofereçam oportunidades reais e significativas para escrever, ou seja, que culminem na tão sonhada autoria. Como a produção textual na escola representa uma atividade

desinteressante e que não está associada às experiências cotidianas dos alunos, é lógico que escrever representa um grande desafio.

No caso do trabalho com as memórias pessoais dos alunos ficou perceptível o quanto rica foi a experiência dos alunos ao “falarem” sobre si. Eles perceberam que, num jogo linguístico, discursivo e histórico, suas histórias não serão esquecidas e possivelmente passadas de geração em geração.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*/ Paulo Freire- São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCUSHI, Luiz Antônio, 1946. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: parábola editorial, 2008.
- NEVES, Livia Fagundes. *Tratamento dos gêneros textuais em um livro didático de alfabetização*. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/11/Neves.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2015.

O USO DA LÍNGUA INGLESA COMO L2 NA INTERAÇÃO ENTRE FALANTES DE ALEMÃO E PORTUGUÊS

Larissa Fernandes Barbosa*

Lucas de Paula Medeiros*

Ludmila Mendes Ferreira*

Marli Regina da Silva*

Paula Vianna-Oliveira¹

Resumo: Em sua heterogeneidade, os alunos têm poucas oportunidades de comunicação oral, assim, este trabalho pretendeu proporcionar aos estudantes de inglês uma interação de uso concreto da língua. Visando aumentar as chances interações efetivas foram utilizadas técnicas para ensino de LE depreendidas de Berber Sardinha (1997), as reflexões de Barzano (2006) sobre a necessidade de aulas práticas e o tratamento dos erros de oralidade de Cunha e Lima (2002). O trabalho se mostrou profícuo, pois partiu de um ambiente com uso real da LE, em que sua apropriação pelos alunos lhes permitiu compreender a dimensão cultural que uma nova língua possui.

Palavras-chave: aulas práticas; PIBID-inglês; técnicas de ensino; tratamento de erros; uso real da LE.

Abstract: The students have few opportunities for oral communication, thus, this project purports to give students of the English language the opportunity for the concrete use of the language. Seeking to augment the chances of effec-

1. Alunos da Letras – Licenciatura Inglês da Universidade Federal de Juiz de Fora, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBID – CAPES/CNPq) realizado no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais em Juiz de Fora sob supervisão do professor de língua inglesa Samuel Nazareth Souza e coordenação da Profa. Dra. Sandra Aparecida Faria de Almeida.

tive interactions, teaching techniques for the teaching of foreign language from Berber Sardinha (1997), the reflections of Barzano (2006) about the necessity of practical classes and the treatment of errors of orality from Cuha e Lima (2002) were utilized. The project proved to be useful, because it started from the real use of the foreign language, in which its appropriation by the students allowed them to understand the cultural dimension that a new language possesses.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES/CNPq tem por finalidade aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, e uma das formas de se desenvolver esse futuro profissional é possibilitar, ao longo de sua formação, um contato real e irrestrito com a sala de aula, local de exercício da profissão da grande maioria dos alunos de cursos de docência.

O Relato de Experiência aqui descrito é resultado da análise dos bolsistas do PIBID/inglês que atuam no Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade Juiz de Fora. Tal qual na maioria dos colégios, as aulas de inglês possuem certas limitações, que vão desde o tempo restrito de aula até questões como a grande quantidade de alunos por turma e falta de homogeneidade de conhecimento dos mesmos, haja vista a sua distribuição por série, e não por níveis de conhecimento do idioma. Apesar dessas particularidades, foi verificada a possibilidade de se fazer um trabalho que envolvesse os alunos e que pudesse apresentar resultados mais significativos em termos de interação por meio de língua estrangeira (LE).

Dessa forma, partindo de um projeto já realizado por bolsistas de outra escola também integrante do PIBID, este novo projeto foi adaptado à realidade do colégio e, sob alguns aspectos, refeito, tendo em vista a melhor adequação aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, os quais foram o foco da tarefa. A proposta envolveu a escolha de alguns vídeos para que os alunos tivessem informação prévia sobre o tema a ser abordado com o

representante objeto da proposta, que enfocava a questão do intercâmbio entre países. Os vídeos escolhidos foram todos baseados na Alemanha em função da convidada que participou do projeto ser daquele país. Após assistirem aos vídeos, os alunos se reuniram em grupos e formularam perguntas que envolviam intercâmbio, política e educação superior e aspectos culturais. No dia da visita, uma intercambista alemã esteve no colégio e, por meio exclusivo da língua inglesa, interagiu com os alunos respondendo seus questionamentos e mostrando a importância dessa segunda língua para fins de comunicação.

Escolha do material audiovisual

Processos e critérios de escolha dos vídeos

A escolha do material audiovisual recaiu, primariamente, sobre a necessidade de permitir aos alunos um maior contato com a realidade do país da estudante intercambista, a Alemanha. Isto porque, uma das maiores preocupações dos alunos era justamente o que perguntar à convidada, uma vez que eles pouco sabiam sobre o país de origem da mesma.

Os vídeos, portanto, tinham o papel de elemento provocador², sendo usado como estímulo para que a curiosidade dos alunos se aguçasse e assim eles tivessem insumo suficiente para conversar com a convidada principal, mostrando que houvera pesquisa e preparação prévia para que o encontro acontecesse.

2. O termo “elemento provocador” foi cunhado e adotado no Manual do Exame CELPE-Bras e refere-se a textos diversos, tais como fotos, cartoons, quadrinhos, textos curtos, materiais de áudio e vídeo, que servem de base para uma interação entre o aplicador e o candidato, durante a parte individual do Exame CELPE-Bras (ver Manual do Exame CELPE-Bras, 2002).

Conforme Arcario (s/d), o primeiro passo na escolha do material audiovisual é definir quais objetivos serão alcançados pelos alunos. Assim, sendo o objetivo primário a compreensão e produção da língua, os fatores preponderantes serão: interesse, duração da sequência, independência da sequência e disponibilidade dos materiais relacionados; ao passo que, sendo o objetivo primário somente a compreensão da língua, os fatores associados serão: relevância do elemento visual e os aspectos relativos a fala.

a) *Relevância do elemento visual*: diz respeito ao papel que desempenha para a compreensão o elemento visual. Sabendo-se que o vídeo será usado para trabalhar a compreensão da língua, o auxílio prestado pela imagem deverá ser realmente relevante, oferecendo pistas visuais importantes na compreensão do texto falado. Para Berber Sardinha (1991), quanto menor for o conhecimento da língua do estudante, maior deverá ser o auxílio visual que o vídeo deverá oferecer.

b) *Aspectos relativos à fala*: má dicção, volume, discurso rápido, ruído de fundo, sobreposição e sotaques são todos elementos naturais presente na fala, mas que dificultam a compreensão pelo aluno. Neste cenário, é importante que o vídeo esteja, o máximo possível, livre dessas interferências, permitindo que os alunos tenham acesso a um som mais límpido, e claro, facilitando o entendimento do conteúdo.

c) *Interesse*: a escolha de vídeos que despertem interesse não é tão fácil, como à primeira vista poderia supor. Isto porque, justamente o interesse, é bastante relativo, e, portanto, aquilo que a um interessa pode não ser do interesse de outro.

Além disso, segundo Arcario (s/d), temas culturais universais, relações pessoais, comerciais e *talk shows* tem maior chance de despertar interesse nos alunos. No caso do presente projeto, a escolha dos vídeos pendeu para a vertente cultural, no gênero documentário, mas que tivesse, principalmente, um apelo ao público jovem, garantindo ao mesmo tempo o interesse e a informação necessária para o aluno.

d) *Duração e independência da sequência*: autores que defendem o uso de vídeos autênticos tem posicionamento idêntico em relação ao tempo de exposição do vídeo: a sequência deve ser breve, não devendo passar de 10 minutos (STEMPLESKI E TOMALIN, 1990; WILLIS, 1983). Em relação à independência da sequência, também é interessante que esta seja mantida, de tal forma que os vídeos possam ser usados de maneira isolada um do outro, sem que com isso atrapalhe o entendimento do que está sendo trabalhado (ARCARIO, s/d).

Com base nestes pressupostos teóricos para escolha dos vídeos utilizados³, foram apresentados aos alunos dois vídeos de curta duração, em que a cultura alemã, em seus aspectos históricos e atuais, fosse abordada de forma clara. Além disso, foi dada preferência ao vídeo do gênero documentário, uma vez que a voz do locutor, baixa, agradável e

3. Os vídeos escolhidos foram: 10 Things Germans Do Better than Americans. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=1BTGS1pehOc>> Acesso em: 22 jun 2015.

Studying at Mainz University. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=EMA8Rbr4H2g>> Acesso em: 22 jun 2015.

Berlin, Germany Travel Guide - Must-See Attractions. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Tz0HPI1bKsQ>> Acesso em: 22 jun 2015.

com pronúncia clara, pudesse facilitar o entendimento dos alunos, em relação ao conteúdo desenvolvido nos vídeos.

O suporte imagético também foi fundamental na escolha dos vídeos, uma vez que ele aumentava a perspicácia dos alunos em relação ao conteúdo falado, pois aquele estava sendo explicado através das imagens na tela.

Desta forma, o estudo através dos vídeos foi extremamente enriquecedor, uma vez que os alunos se sentiram muito mais confortáveis em seus conhecimentos, de forma que o bate-papo com a intercambista pôde ocorrer de forma mais natural, em que professor e bolsistas fizeram intervenções mínimas entre a estudante alemã e os alunos brasileiros, os quais tiveram interação máxima.

A proposta, a intervenção e os resultados

Durante muito tempo, o ensino da Língua Inglesa na educação brasileira, bem como todo o cenário escolar, esteve dominado pelo modelo tradicionalista, o qual se preocupava apenas com a transmissão dos conhecimentos produzidos e padronizados pelas Gramáticas de Língua Inglesa. Aos alunos cabia a memorização, com base em aulas teóricas e livros didáticos, e a repetição dos conteúdos nas provas realizadas com o objetivo central de promoção para séries posteriores.

Ao falarmos em aprender inglês, Krashen (1982) enfatiza que nos deparamos com duas situações distintas: aquisição e aprendizagem. Segundo ele, aquisição é o desenvolvimento da habilidade funcional, é um processo semelhante ao modo como as crianças desenvolvem a capacidade que têm em sua primeira língua. Já a aprendizagem, busca conhecer a estrutura da língua, em como formar frases, trabalhar no sistema de um plano didático predeterminado, memorizar vocabulários e expressões de forma mecânica ou repetitiva. Na aprendizagem da língua estrangeira, processo consciente

no qual o aluno se esforça, ele precisará dominar a estrutura, o vocabulário e a pronúncia do idioma.

A inserção de atividades experimentais na prática docente é uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem. Segundo Barzano (2006) a aula prática passa por quatro conceitos: o primeiro é uma “versão pragmática”, em que a aula passa por um “detrimento à teoria”; o segundo conceito é a “contraposição à teoria”, em que o aluno consegue visualizar o assunto teórico tendo melhor entendimento do conteúdo; o terceiro é a “exemplificação”, segundo o qual o professor demonstra o experimento; o quarto conceito é a “visão diversificada, quando relaciona os assuntos anteriores sendo um suporte para as aulas. Borges (2002) comenta que o objetivo das aulas práticas é mostrar ao aluno o que aprendeu nas aulas teóricas, para que este possa ver na prática como acontece o assunto abordado na aula teórica.

Diante do exposto, o objetivo era proporcionar aos alunos do terceiro ano do ensino médio, uma aula prática onde eles pudessem, efetivamente, praticar os conhecimentos teóricos acumulados ao longo de vários anos de estudo da Língua Inglesa e vivenciarem a importância do domínio desse idioma no mundo globalizado.

A intenção era mostrar a esses alunos que o processo de globalização agrega influências a todos os aspectos da vida humana, transforma pessoas, culturas e nações, provocando também alterações no mundo do trabalho. Existe, portanto, hoje, a necessidade de novas habilidades interdisciplinares dentre as quais se sobressai o conhecimento de língua inglesa, uma forma de comunicar-se com as pessoas em escala mundial.

Porém, um dos grandes desafios no ensino de língua estrangeira no âmbito da escola pública - onde os recursos tecnológicos são escassos e o tempo de aula reduzido - é oferecer uma aula interativa, que proporcione ao aluno contato dinâmico com a cultura estudada e, principalmente, que busque mostrar aos alunos a importância do estudo da língua.

Considerando esse panorama de tempo reduzido e estrutura desfavorável, foi proposta uma atividade que colocasse os alunos em contato imediato com outra cultura sem sair da sala de aula, evidenciando a importância do uso da língua inglesa para que essa interação ocorresse. A principal proposta adotada foi o uso exclusivo do inglês como língua de interação. “Se você quer que seu aluno seja autônomo, além de incentivá-lo a usar a língua da sala de aula, dê a ele opções” (LIMA, 2009, p.37), o que foi levado à feito até o término do encontro.

Para a realização dessa aula/encontro, foi convidada uma intercambista alemã da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que já residia no Brasil há cerca de 6 meses. Os alunos não sabiam que a entrevistada falava português fluentemente e foram orientados a só conversarem com ela usando a língua inglesa. A convidada foi orientada, também, a omitir aos alunos seus amplos conhecimentos de português.

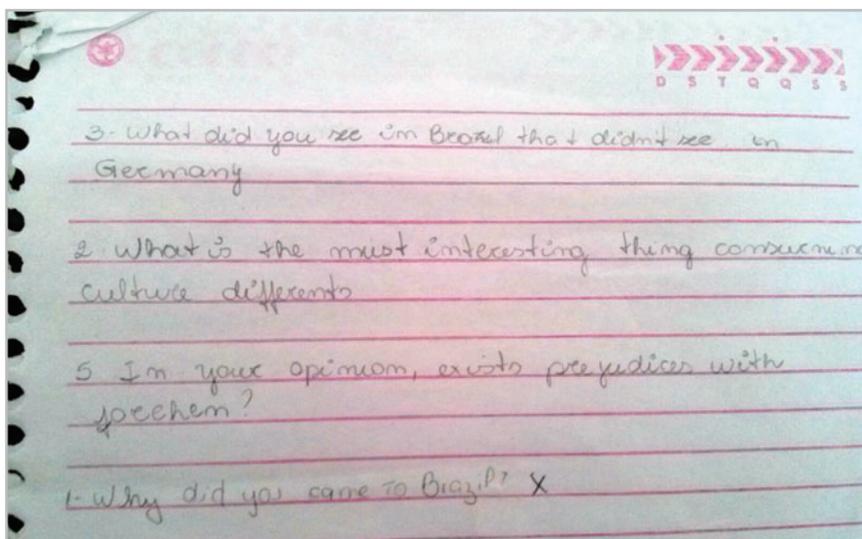
A impossibilidade de uso da língua nativa como ferramenta de comunicação trouxe à maioria dos alunos, em um primeiro momento, insegurança na hora de reproduzir, em inglês, todas as ideias e perguntas anteriormente discutidas para a intercambista convidada, mas os resultados aos poucos foram aparecendo.

Os estudantes foram se sentindo mais à vontade para pronunciar, ler, questionar e traduzir, à medida em que percebiam a solicitude da nossa convidada em responder todas as perguntas, que variaram de assuntos como guerra e política até futebol e cotidiano. Esse desprendimento aguçou ainda mais a curiosidade dos alunos que viram ali, uma oportunidade de descobrir o novo a partir de uma nova “amiga” entre a equipe do PIBID.

A princípio, houve uma certa timidez por parte dos alunos, entretanto, passado os 15 minutos iniciais do encontro, os alunos e a intercambista convidada desenvolveram um diálogo bastante diversificado e, em grande parte, sem barreiras ou constrangimentos, com diversos momentos de descontração e afetividade.

Os estudantes foram incentivados a perguntarem, sem nenhuma censura, ficando ao critério deles se a pergunta era pertinente ao momento ou não. Assim, destacam-se duas fichas dos alunos, com perguntas feitas durante as aulas de preparação e que foram usadas por eles para iniciar a conversa com a visitante; ao que depois, à medida que ela dava as respostas, os participantes puderam estabelecer um diálogo mais natural, sem a necessidade de recorrer as fichas.

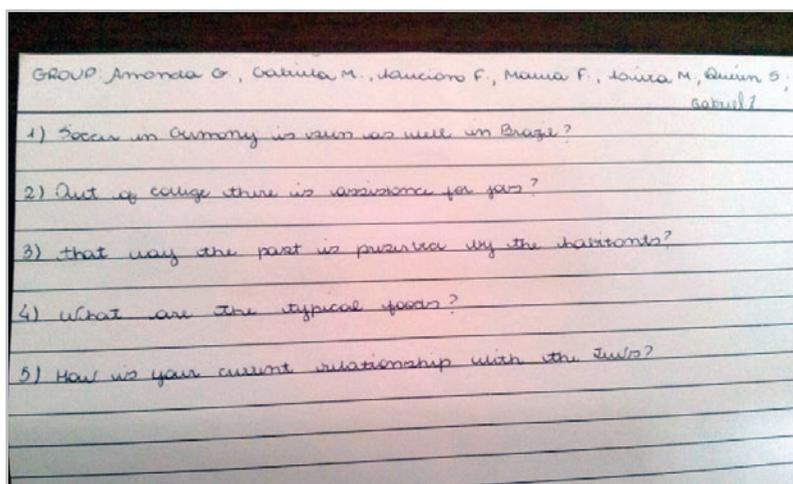
Figura 1: Ficha de perguntas. Grupo I.



Fonte: Arquivo pessoal, junho 2015.

E, também:

Figura 2: Ficha de perguntas. Grupo 2.



Fonte: Arquivo pessoal, junho 2015.

A liberdade em se expressar também foi um fator importante para que os alunos se sentissem à vontade durante o uso de um idioma não-nativo (CUNHA E LIMA, 2009), pois ao longo da conversa tiveram total autonomia para se comunicarem da maneira que achassem conveniente, sem correção ou intervenção dos bolsistas, a não ser que esta fosse solicitada. O fato de não serem corrigidos concedeu aos mais tímidos a abertura para que arriscassem perguntas, mesmo quando se julgavam incapazes de formular ou pronunciar uma sentença em inglês

O resultado alcançado surpreendeu, de forma muito positiva, os envolvidos no projeto.

Figura 3: Interação alunos-convidada, em um dos momentos de maior descontração do encontro.



Fonte: Arquivo Pessoal, junho de 2015.

Conseguimos despertar a sensibilidade dos alunos para a reflexão da sua própria cultura a partir da cultura do outro. Os alunos aprenderam mais sobre o processo de interação foram capazes de refletir sobre o que estava acontecendo, minimizando quebras na comunicação e usaram a língua inglesa de forma satisfatória. Puderam ver que eles podem interagir com pessoas das mais diversas comunidades linguísticas e não apenas com falantes nativos de inglês.

Ao fim do encontro, a intercambista revelou aos alunos sua fluência na língua portuguesa, e eles, além de mostrarem-se surpresos, também deixaram entrever uma motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Essa motivação revelou-se através das expressões faciais e das conversas finais, em que os alunos demonstraram admiração pela capacidade linguística da convidada, tendo em vista seu pouco tempo de permanência no país.

O resultado do projeto foi muito positivo, pois a maioria dos envolvidos respondeu que a experiência lhes proporcionou uma nova dimensão sobre a importância do conhecimento da língua inglesa.

Considerações finais

A oportunidade de realização deste projeto demonstrou, tanto para alunos do colégio Tiradentes como para os bolsistas do PIBID, a importância de atividades dinâmicas dentro do contexto de ensino de língua estrangeira.

Uma que vez a rotina da sala de aula tradicional foi alterada, os alunos puderam compreender, de forma efetiva, como que o conhecimento de uma língua estrangeira pode ampliar seus horizontes, quebrando barreiras, que antes lhes eram desconhecidas.

Assim, a proposta desta atividade baseou-se em três princípios gerais: autonomia do aluno, utilização exclusiva da LE como fator de interação e intervenção mínima do professor.

Neste processo de ensino-aprendizagem, os vídeos preparatórios foram extremamente importantes, uma vez que proporcionaram aos alunos um conhecimento mínimo necessário para que o diálogo ocorresse.

Como ficou evidenciado no relato, o maior ganho foi a possibilidade de comunicação. A importância desse tipo de interação reside na redução das distâncias entres diferentes pessoas e povos e na ampliação dos horizontes dos envolvidos, seja sob o ponto de vista educacional, profissional ou cultural.

O trabalho proporcionou uma ótima experiência aos alunos, aos bolsistas e também à intercambista, que através das perguntas dos alunos pôde perceber como o seu país é visto por eles, o que prova que o investimento nesse tipo de atividade é extremamente significativo, não apenas do ponto de vista teórico, mas principalmente do intercâmbio de culturas.

Referências

- ARCARIO, Paul. Criteria for selecting videomaterials. In: STEMPLESKI, Susan, ARCARIO, Paul. (org.) *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for a classroom*. s/d. p. 109-121.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro. *Aulas práticas em cursos de Ciências Biológicas*. Ensino de Ciências: Pesquisas e reflexões. Ribeirão Preto: Holos, 2006
- BERBER SARDINHA, Antonio Paulo. *Proficiência e compreensão de tele-notícias em língua estrangeira*. São Paulo: D.E.L.T.A, 1997. Vol. 13, n. 2.
- BORGES, Tarciso. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. 2002. Disponível em <www.fae.ufmg.br>. Acesso em: 31 outubro 2015.
- CUNHA, Ana Paula de Araújo; LIMA, Marília dos Santos. O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como LE. In: LIMA, Marília dos Santos. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, PPG-Letras/ UFRGS, 2002, p.9-28
- KRASHEN, Stephen. *Principles and practice. Learning*. Oxford: Pergamon, 1982.
- LIMA, Diógenes Cândido. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- STEMPLESKI, Susan; TOMALIN, Barry. *Video in action: recipes for using video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- WILLIS, Dave The potential and limitations of video. In: MCGOVERN, John. (org.) *Video applications in English language teaching*. Oxford: Pergamon, 1983.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL

Nayara Romagnoli Silveira
Mariana de Nascimento¹

Resumo: Neste trabalho desenvolveram-se algumas habilidades de leitura e escrita dos alunos de 6º e 9º anos da Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães. O projeto PIBID *Leitura e Escrita* propôs a estudar gêneros textuais como forma facilitadora do desenvolvimento cognitivo na disciplina língua portuguesa, bem como em todas as áreas do conhecimento. Com foco na temática consciência social, buscamos incentivar os alunos a questionar o mundo a sua volta e a ter maior interesse pela leitura. A escolha de produzir uma revista em que os próprios alunos fossem agentes de seus textos cumpriu o propósito de incentivar a produção escrita, calcada no reforço na capacidade de adequar seus textos aos gêneros trabalhados. Além disso, os alunos trabalharam com a reescrita de seus textos. Esse estudo de caráter preliminar pode servir de base e contribuirá para futuras pesquisas acadêmicas, as quais poderão abranger desde a estruturação linguística dos textos, num viés linguístico, psicológico, social, entre outros.

Palavras-chave: Leitura, habilidades de leitura; Escrita; Gêneros textuais; Reescrita de textos; Compreensão da realidade social.

1. Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Mariana Nascimento (mari.nascif@gmail.com) e Nayara Silveira (nayromagnoli@gmail.com). O projeto foi desenvolvido com a coordenação da professora Suely Calixto, na E. E. Coronel Benjamin Guimarães, com o envolvimento das bolsistas do PIBID/CAPES: Mariana Nascimento Ferreira; Natasha Castro Silva; Nayara Romagnoli Silveira e Priscila Celi da Costa. Luiz Antônio dos Prazeres é Professor da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Coordenador do PIBID Letras.

Abstract: This work has developed some reading and writing skills with 6th and 9th grade students of the State School Colonel Benjamin Guimarães. The PIBID Reading and Writing Project set out to study genres as a means of facilitating cognitive development in Portuguese language classes as well as in all areas of knowledge. Having social conscience as a focus, we seek to encourage students to question the world around them and to increase their interest in reading. The choice of producing a magazine in which the students themselves were agents of their texts served the purpose of encouraging written production, based on strengthening the ability of matching their texts to the genres studied. In addition, the students worked with rewriting their texts. This preliminary study may be a basis for future academic research, it may range from the linguistic structure of the text, in a linguistic, psychological and social bias, among others.

Keywords: Reading, reading skills; writing; Textual genres; Rewriting texts; Understanding of social reality.

Introdução

As atividades desenvolvidas no *PIBID: Língua Portuguesa: Leitura e Escrita* serviram de base para atingir os seguintes objetivos de pesquisa: identificar os hábitos de leitura e as habilidades leitoras de alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Benjamin Guimarães, da rede pública de ensino de passagem de Marina, distrito da cidade de Mariana; elaborar formas de intervenção para desenvolver a escrita e as identificações de gêneros textuais desses alunos.

Há grande importância em analisar o desenvolvimento do aprendizado da leitura e conceber formas de intervenção para ampliar aspectos relacionados ao aprimoramento da leitura, elemento basilar para os processos de letramento e para desenvolver a cognição em todas as áreas do conhecimento. Para atingir esses objetivos de ensino, é essencial que os estudantes tenham oportunidade de ampliar o seu leque de leitura de gêneros textuais diversos, de forma a saberem reconhecer e produzir diversos tipos de gêneros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental abordam a interdisciplinaridade, ao qual o ensino da língua portuguesa pode se vincular para a formação do aluno:

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas. (1997, p. 36-37)

Diante desses princípios, desenvolvemos a fase inicial do trabalho, na qual foi feita pesquisa para levantamento de hábitos de leitura dos alunos, visando mapear essa relação. Mediante o uso de questionários, coletamos dados nas escolas em cada uma das séries nas quais desenvolvemos o projeto. Depois de identificar e catalogar os dados, fizemos sua análise quantitativa. Após a análise dos resultados, elaboramos um teste com itens baseados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, do INEP/MEC², almejando perceber, com maior clareza, o nível de desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos examinados.

2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Castro Teixeira, Ministério da Educação, Brasil.

Em seguida, foram elaboradas atividades com foco em estratégias de leitura e escrita que visassem reforçar aspectos já desenvolvidos e estimular a ampliação/criação de habilidades de leitura ainda não completamente desenvolvidas. Esse estudo de caráter preliminar direcionou a escolha da segunda fase do projeto, no qual elegemos a revista como suporte dos gêneros textuais a serem trabalhados, dada a possibilidade de inserção de diversos gêneros textuais, característica desse suporte. Dessa forma, foi possível proporcionar o estudo e a produção de vários gêneros e, também, estimular maior interesse para a produção da escrita e reescrita de textos de própria autoria.

Percebemos, nesse momento que, para que os alunos reescrevessem os próprios textos, foi necessário criar estratégias que pudessem estimular essa reescrita. A estratégia principal adotada foi a revelação de que os textos seriam publicados e que seriam lidos por outras pessoas. Esse fato fez com que os alunos se dispusessem a desenvolver o trabalho proposto. A isso, acrescentamos a importância da monitoria desenvolvida no PIBID dentro da sala de aula, já que, divididos em grupos para cada um dos monitores, o trabalho de acompanhamento individual pôde ser desenvolvido de maneira mais individualizada, o que proporcionou uma maior vontade de reescrever por parte dos alunos.

Com a finalidade de propiciar aos estudantes desenvolvimento de habilidades em leitura às quais possuem direito amplo garantido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como em outros documentos oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, elaboramos atividades para trabalhar os gêneros comuns em uma revista, com a finalidade de possibilitar aos alunos um questionamento de mundo e uma consciência social reflexiva. Além disso, foi vislumbrada a possibilidade de tornar os alunos capazes de saber adequar seus textos, sem apresentarem dificuldades quanto aos gêneros trabalhados.

Metodologia

Para iniciar o processo de elaboração da revista, que foi intitulada *A Raiz e seus Frutos*, com textos dos alunos de sextos e nono ano, todos os materiais coletados foram analisados, a saber: o questionário inicial e a prova de avaliação sistêmica. Esses materiais continham, por exemplo, a relação de tipos textuais que os alunos mais gostam de ler; a quantidade de alunos leitores em cada sala; a existência de leitores em suas famílias; e, também, foi verificado se os números de leitores frequentes condiziam com os resultados do teste hipotético de desempenhos baseados nos descritores da Prova Brasil.

Adiante, intercalaram-se textos de que eles mais gostavam e disputavam de familiaridade com aqueles aos quais tinham pouco acesso e/ou interesse, visando ampliar o repertório dos alunos em diferentes gêneros textuais. O objetivo de adotar essa escolha de trabalhar diversos gêneros textuais foi, ao mesmo tempo em que os sujeitos passavam a assimilar novos conhecimentos de produções e interpretações textuais, também, proporcionar-lhes – com esse propósito de comporem uma revista – prazer e divertimento. Ao pensarmos em algo mais atrativo e polêmico para eles, decidimos relacionar essas intervenções com problemas sociais que se relacionassem à realidade vivida e sentida por eles, que tivessem maior importância em se discutir nas salas de aulas. Há uma preocupação relacionada ao acesso de diversos textos para toda a população, como se pode observar na citação a seguir:

Qualquer contexto social ou cultural que envolva leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. Sendo cul-

turalmente determinados, os gêneros textuais não são aprendidos e usados igualmente por todos: aqueles que são rotinizados por grupos sociais influentes não chegam à população em geral, pois, subjacentes a essas práticas, há os mecanismos sócio políticos e ideológicos de controle dos recursos materiais e simbólicos (SIGNORINI, *op. cit.* p.10). É o que Street (1984) denomina letramento ideológico, para explicitar o fato de que os eventos de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também da estruturas de poder dentro de uma sociedade. (BEZERRA, 2010, p.42)

A teoria que envolve o letramento ideológico – familiar, escolar e/ou religioso –, ou seja, todo e qualquer aspecto de poder, social e cultural em que os sujeitos estão envolvidos, possui extrema importância que seja analisada, compreendida e aplicada nas escolas de maneira adequada, para que o acesso do amplo conhecimento esteja ao alcance de todos. É importante que os alunos tenham contato com informações diversas e ampla cultura, pois com o princípio da argumentação e do questionamento, perceberão como as estruturas de poder dentro de uma sociedade influenciam no ensinar e aprender, o que acontece dentro e fora de sala de aulas.

A primeira atividade desenvolvida foi pautada na desigualdade social e, também, teve ênfase na criminalidade; para a qual foi escolhida a música do gênero repente “*O rico e o pobre*”, de Caju e Castanha; e o rap “*A vida é um desafio*”, de Racionais, como textos para leitura, interpretação e reflexão. Além dessa atividade, foi pedido que fosse produzido um relato de experiência, o qual seria próximo à realidade vivenciada por cada um ou poderia ser imaginado algo relacionado ao tema proposto.

Em um segundo momento, o assunto enfatizado “desigualdade racial” proporcionou aos alunos reconhecimento da importância da valorização da cor negra e a contemplação do empoderamento da mulher negra. Com

a propaganda escolhida de produtos de estética para o cabelo e o poema *Gritaram-me negra*, interpretado por Victoria Santa Cruz, os alunos, após refletirem a respeito desses aspectos, escreveram poemas que tratavam da questão racial e, de forma questionadora, do preconceito que ainda perdura na cultura brasileira contemporânea.

Diante do alto índice de violência contra crianças em nosso país, não poderíamos deixar de colocar em pauta a discussão a respeito da pedofilia. Baseados em “*Desígnos Secretos*”, conto de Sergio S’Anna, que foi interpretado e inter-relacionado com a temática central, os estudantes puderam presenciar a elegância de um texto com aspectos literários mais trabalhosos de serem interpretados, o que torna o texto sublime. E, então, deixando a criatividade fluir, escreveram a notícia que imaginaram que pudesse ter saído nos jornais.

Para finalizar, foi incluído o tema *bullying* para o 6º ano, com o uso do filme “*O Diário de um banana*”, e foi pedida a produção de uma reportagem com base nesse filme. Para o 9º ano, o tema foi trabalhado com curta metragem que se relaciona com o preconceito racial, juntamente com o homofóbico, em uma reportagem televisiva cuja entrevista se passa dentro de uma escola; além disso, elaboraram uma reportagem escrita com alguém que havia sofrido *bullying* homofóbico no contexto intraescolar.

Com a facilidade e o encanto que a tecnologia propicia para esses pré-adolescentes, apostamos na produção de uma revista virtual, com a qual todos tivessem contato e pudessem, com mais praticidade, enviar virtualmente para quem desejasse mostrar os seus trabalhos. O endereço para acesso a essa revista é <http://www.youblisher.com/p/1207634-A-Raiz-e-seus-Frutos/>.

Resultados e discussão

Foi observado grande interesse por parte dos envolvidos no Projeto a respeito das temáticas sociais e no modo com que houve essa ligação dos amplos problemas que envolvem esses assuntos sociais com a relação da aprendizagem do português – sem estar somente pautado no ensino da gramática prescritiva. O retorno dos alunos, tanto nas discussões que estavam envolvidas quanto nas suas produções, foram muito relevantes para o aperfeiçoamento dos monitores do Projeto, uma vez que propiciaram maior conhecimento de como acontece o contato em salas de aulas e como é desenvolvido um Projeto visando o seu resultado final.

A seguir é apresentada a tabela com a organização dos gêneros textuais e das temáticas sociais que envolveram a produção da revista:

Temáticas sociais	Gêneros Textuais	6º ano	9º ano	Escrita e reescrita final
Desigualdade social	Música	Repente	Rap	Relato de casos
Desigualdade racial	Propaganda e poema	Propaganda e poema	Propaganda e poema	Poema
Pedofilia	Conto	Conto	Conto	Notícia
<i>Bullying</i>	Filme, Curta-metragem e reportagem de TV	Filme	Curta metragem (sobre o racismo) e reportagem de TV (homofobia)	Entrevista escrita
<p>Link para o acesso à revista: <http://www.youblisher.com/p/1207634-A-Raiz-e-seus-Frutos/></p>				

Ao iniciarmos o trabalho com a música e a temática desigualdade social, houve aproximação maior dos alunos com os monitores, pois, além desses alunos gostarem de música e ser um gênero oral de maior identificação para esses sujeitos, a temática escolhida foi diretamente relacionada com a realidade dos educandos.

O repente foi escolhido para o 6º ano por ser tema mais adequado à idade deles e por ter uma facilidade maior para a interpretação. A escrita para eles foi mais espontânea, menos dirigida, para que pudéssemos perceber com mais clareza o nível de desempenho linguístico da turma e o conhecimento de mundo que eles possuíam. Em relação à análise efetuada, percebeu-se que não produziam textos de acordo com a estrutura formal esperada, pois apresentavam dificuldades básicas de ortografia e certa imaturidade relacionada à consciência crítica.

Já no 9º ano, o *rap* trabalhado reforçava a questão da criminalidade e que havia formas de superação para o mundo do crime, o que é uma realidade em que muitos vivem. Os indivíduos se espelharam bastante na mensagem da música e produziram com facilidade narrativas em que relatavam histórias que conheciam, expondo fatos que são recorrentes na experiência que tinham com o mundo do crime.

Posteriormente, em outros momentos de sala de aulas, adentramos em pontos essenciais a serem colocados em cena nas turmas: a afirmação da identidade negra, a hipervalorização do corpo da mulher negra e a discussão a respeito dos fatores históricos que determinam esse tipo de visão preconceituosa. Dessa forma, o enfoque das aulas foi dado aos assuntos que tangiam o preconceito ainda existente acerca do cabelo dos negros – da quebra do que é bom e ruim estimulado pela mídia – e a valorização da cor negra. Iniciamos com a propaganda de televisão, com cantoras negras famosas que valorizavam o seu cabelo *Black* e indicavam um shampoo para cabelos cacheados. Em seguida, passamos o poema cantado, que relatava o orgulho de ser negro e da pele negra. Essa introdução foi bastante atra-

tiva para todas as turmas, principalmente pelo fato de essa escola possuir maior número de negros em sua população.

A escolha pela produção do poema, apesar de não ser tão comum em revistas, foi devido à falta de interesse desses alunos por esse tipo textual. Como esperávamos, houve bastantes dificuldades e resistências em relação à escrita do poema, mas conseguimos que realizassem a proposta solicitada.

O conto *Desígnios secretos*, destinado às seguintes aulas do trabalho, possui uma linguagem um pouco mais rebuscada; logo, trouxe maior dificuldade de interpretação. Nesse conto, uma adolescente é estuprada por um juiz de direito. A escolha desse conto ocorreu para que os alunos pudessem ter contato com textos mais complexos, com temas mais densos e que, à medida que fôssemos instigando a interpretação, pudessem perceber que seriam aptos a interpretar vários gêneros textuais. A reação dos alunos, de certa forma, foi resistente, ao perceberem que o conto tratava de pedofilia e que o autor do crime era um juiz, a classe social que ele atinge não permitiu que a maioria dos alunos aceitasse essa interpretação. Por termos deixado a escrita da notícia de acordo com o que eles achavam que poderia ter acontecido na reportagem que saiu no suposto jornal, verifica-se esse desacordo diante da interpretação desse conto. Com isso, vários alunos escreveram absolvendo o juiz e acusaram a menina como maior culpada do acontecido, o que demonstra uma visão preconceituosa em relação à mulher.

Em relação específica ao gênero textual, verificou-se que eles não haviam construído claramente a distinção entre notícia e reportagem-escrita, sendo que alguns não tinham a noção básica de como elaborar uma notícia. Essa parte do trabalho necessitou de mais reescritas, a fim de que pudessem se aproximar e se aprimorar mais o gênero pedido.

Para o *bullying*, decidimos trabalhar de maneiras diferentes, de acordo com a maturidade de cada sala. Nos 6º anos, tratamos da relevância de

se pensar sobre o comportamento dos alunos na escola, das relações que têm com os colegas e como lidam com o que denominam ‘brincadeiras’, as quais sabemos desnecessárias. Já no 9º ano, aprofundamos um pouco mais nesse tema e trouxemos discussão a respeito do *bullying* homofóbico dentro e fora da escola. Os questionamentos nessa turma foram muitos, além de causar certos desconfortos em alguns dos integrantes da turma por termos pedido uma entrevista com alguém que já tivesse sofrido *bullying* homofóbico, o contato com essas pessoas não foram vista de maneira satisfatória para alguns. Como trabalho para a revista, foi pedida para ambas as turmas uma entrevista escrita, como já foi mencionado anteriormente, com a diferença de que, para os 6º anos, o entrevistado era alguém que já tivesse sofrido *bullying* dentro da escola; e, para o 9º, era alguém que sofreu *bullying* homofóbico dentro ou fora da escola. Ressalta-se que houve muita relutância por parte dos alunos do 9º ano para produzirem essa entrevista e que não aconteceu consentimento por parte de alguns familiares para que eles pudessem ter contato com alguém que fosse homossexual, para que a entrevista fosse realizada.

Com essas atividades, percebemos que ainda hoje há pouca discussão dentro de salas de aula sobre temas sociais, notadamente acerca de temas que possam ser polêmicos e que possam mudar paradigmas acerca de pessoas com seus problemas. Quanto aos diversos gêneros textuais propostos, os alunos conseguiam distinguir um gênero de outro sem maiores problemas, mas não dispunham de muita facilidade para elaborar os textos. Esses fatos deixam clara a necessidade de haver mais projetos que envolvam essas temáticas e que é fundamental a insistência de se trabalhar com gêneros textuais diversos, e de que se torne mais comum nas salas de aula a prática da reescrita. Esse fato pode remeter à falta da elaboração sistemática de versões diferentes do mesmo texto. As temáticas abordadas também denunciaram a importância de serem trabalhados temas que causam inicialmente certa resistência por parte dos alunos e

mais discussões que trabalhem as diferenças que causam preconceitos e instiguem questionamentos da realidade em que eles se encontram, uma vez que podem ser facilitadores para a convivência dentro e fora da escola e contribuir para a ampliação da visão de mundo dos alunos.

Conclusão

A elaboração desse trabalho iniciou-se com a pesquisa efetuada no primeiro momento do Projeto, em que aplicamos um questionário sobre o hábito de leitura dos alunos da Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães. Posteriormente, uma prova baseada na avaliação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB/Prova Brasil, do INEP/MEC, foi aplicada. Em seguida, analisamos os dados e elaboramos a proposta de intervenção nessa escola, o que possibilitou, também, maior contato dos alunos com esse tipo de avaliação em seus percursos estudantis e profissionais.

O projeto de aprimoramento de leitura e escrita foi baseado na criação de uma revista, montada a partir dos textos dos próprios alunos de 6º e 9º anos e que, além de possuir grande diversidade de gêneros estudados, conta com temáticas sociais de grande importância para serem trabalhadas em salas de aula. O ato de elaborar uma proposta em que os alunos tivessem em mãos os resultados das suas escritas facilitou bastante o trabalho e motivou muito o interesse de aprender e de fazer o que foi solicitado.

Devem ocorrer mais dedicação para fazerem inúmeros planejamentos nas escolas que envolvam atividades diversificadas no ensino de língua portuguesa de forma mais atrativa, notadamente com foco na leitura e na escrita, pois são perceptíveis as dificuldades que os alunos sentem em relação à interpretação e à produção textual. Além disso, não é só essencial que os alunos reconheçam as diversidades de gêneros textuais existentes, mas que também saibam produzir a maior diversidade de gêneros textuais

possíveis, de forma a ampliar o seu repertório na leitura e escrita de textos, fatores essenciais na vida contemporânea.

Ao se pensar nos questionamentos sobre problemas sociais, percebe-se a insuficiência de esclarecimentos e reflexões por parte dos alunos e a falta de planejamentos direcionados a esses temas. No trabalho final sobre *bullying* homofóbico, tal fato foi bastante patente, evidenciado, principalmente, pela resistência encontrada por parte dos pais dos alunos em tratar desse assunto, o que evidencia a carência de discussão dos temas dentro da escola. A escola se faz necessária para a construção da consciência crítica do aluno, de modo que a educação escolarizada possa fazer diferente daquilo que é vivido em ambiente intrafamiliares.

A escolha do título da revista *As raízes e seus frutos* foi evidenciada a partir da reflexão da importância da escola como ferramenta que auxilia no processo de aprendizado e em questionamentos relevantes para a vida cidadã. De acordo com a forma com que o assunto é abordado, lança-se a semente dos questionamentos, o que é fundamental no processo da produção de bons frutos.

Dessa forma, o PIBID Leitura e Escrita, que teve duração total de quatro semestres letivos, foi e continua sendo um grande intermediário e incentivador para que os alunos possam amadurecer mais conscientes e livres de preconceito. O processo de produção da revista e, ter a produção em mãos disponível para acesso e para divulgação, reafirma para os alunos que possuem capacidades para produzir cada vez mais e colabora no amadurecimento da escrita de forma instigante. Em suma, é satisfatório ver o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos e, também, de todos os envolvidos no Projeto.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs*. Brasília: MEC, 1997. p. 36-37.
- Cores e Botas disponível no acervo curta-metragens: [hppt://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas](http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas)
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; Bezerra; Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológico. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 42.
- Documentário Leve e Solto, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Ssn2NA4Z3Sc>
- Filme O Diário de um banana.
- Reportagem televisiva sobre bullyinghomofóbico: <https://www.youtube.com/watch?v=fku9xdUjp48>
- Gritaram-me Negra (interpretação de Vitória Gamarra) disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=RlJSb7AyPc0>
- Link da revista: <http://www.youblisher.com/p/1207634-A-Raiz-e-seus-Frutos/Rap-Racionais-Mc's,A-vida-é-um-desafio>
- Rap Racionais Mc's, A vida é um desafio: <http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/a-vida-e-desafio.html>
- Poema Gritaram-me Negra disponível na página: <http://www.emdialogo.uff.br/content/gritaram-me-ne>
- OS DESÍGNIOS SECRETOS, Sérgio Sant'Anna: SAN'ANNA, Sérgio. Os desígnios secretos. In: _____. Contos e novelas reunidas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 715-716
- Repente Caju e Castanha, O filho do doutor e a criança abandonada: <https://letras.mus.br/caju-e-castanha/350547/>

www.revistaaopedalettra.net