



**II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID**

28, 29 e 30 de Novembro
Centro de Eventos Ricardo Freire Butáçal UFG - Câmpus Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão
Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto
André Vasconcelos da Silva
Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretaria

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Lana de Souza Cavalcanti
Dulce Barros de Almeida
Eliana Melo Machado Moraes
Ivanilton José de Oliveira
Jaqueline Araújo Civardi
Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa
Maria Margarida Machado
Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva
Silvio Carlos Marinho Ribeiro
Marlon Herbert Flora Barbosa Soares
Nyaura Araújo da Silva Mesquita
Rones de Deus Paranhos
Karolina Martins Almeida da Silva
Vanilton Camilo de Souza
Eliana Marta Barbosa de Moraes
Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomissão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomissão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Morais
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 03
LETRAS / LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Dante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;

- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

GT 03 - Letras / Línguas Estrangeiras

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

PIBID LÍNGUA INGLESA NA UNEB CAMPUS X: NOVAS POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES

Alciane Queiroz **CASTRO** (ENEB – Campus X)

Igor José Souza **MASCARENHAS** (ENEB – Campus X)

Liliana dos Santos **LOPES** (ENEB – Campus X)

Luciana Cristina da Costa **AUDI** (ENEB – Campus X)

Taisa Pinetti **PASSONI** (ENEB – Campus X)

taisapas@gmail.com

Valdelice Oliveira **SANTOS** (ENEB – Campus X)

Palavras-Chave: Ensino Colaborativo; Formação Inicial e Contínua, Língua Inglesa.

Essa comunicação visa apresentar o plano de trabalho do subprojeto da licenciatura em Letras-Língua Inglesa, intitulado “Inovação curricular e formação de professores de língua estrangeira”, do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade do Estado da Bahia - Campus X.

O subprojeto busca implementar espaços para discutir, analisar e propor aulas no ensino na Língua Inglesa da Educação Básica, que possam ser mais eficazes, produtivas, participativas e objetivas, aproximando o aluno ao idioma. Assim, a fim de conhecer e analisar o contexto de ensino da escola pública, são desenvolvidas práticas pautadas nos princípios de colaboração de acordo com os pressupostos da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural, a qual tem origens nos estudos de Vygotsky (1998 e 2000) cujo postulado afirma que a aprendizagem ocorre mediante a interrelação entre os indivíduos, sendo as atividades humanas de natureza essencialmente social. Tal visão tem sido continuada por outros estudiosos, tais como Cole (1996), que corrobora com estes preceitos, pois “as atividades humanas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática” (p.87).

Na atualidade, os estudos de Engeström (1987 e 1999) têm expandido esta visão de aprendizagem e ganharam proeminência ao redefinir o clássico conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky a importância da ZDP está no quanto auto-suficiente o indivíduo pode ser em seus processos de desenvolvimento, vindo de uma escala de mais dependente

necessitando da orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes, até a solução independente de problemas. Já para Engeström (*idem*) a questão se aprofunda, tratando das novas formas históricas da atividade social geradas coletivamente, as quais são provenientes das ações dos indivíduos no tempo presente. Isto é, para Engeström (*idem*), a finalidade é a geração coletiva de novas soluções, e não a independência advinda de um prévio auxílio de companheiros mais capazes.

A grande relevância desta perspectiva de aprendizagem - concebida como prática social - no processo de formação inicial/contínua de professores recai sobre a linguagem entendida como um artefato cultural mediador das relações entre os sujeitos e/ou mundo. Ou seja, neste contexto a colaboração favorece o desenvolvimento prático de uma utilização e concepção de linguagem em que esta compõe o indivíduo, ao mesmo tempo em que este a compõe, em uma relação dialógica/dialética (BAKHTIN, 1979, 1982).

Nesse sentido, o subprojeto visa propiciar espaços para esta experiência em sala de aula e em discussões, em práticas de colaboração entre professores que situam-se em diferentes momentos da profissão – professores formadores, professores da Educação Básica e professores em formação inicial. Dessa maneira, compreendemos que as práticas desenvolvidas neste subprojeto tendem a ser dialógicas/dialéticas, ou seja, os processos de ensinar e aprender ocorrem em uma via de mão dupla: onde quem ensina aprende, quem aprende ensina, numa perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. Dentro desta perspectiva, a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas (MATEUS, 2005; PICONI, 2009; JOHNSON, 2006; MOLL & ARNOT-HOPFFER, 2005; AU, 2002; LAVE, 1996).

Um dos modos de se conceituar a própria aprendizagem dá-se pela (re)significação da identidade do professor, que pode ocorrer em suas práticas socialmente situadas, onde ele passa a ter uma nova percepção do aluno, e a partir desse novo olhar, projeta novas possibilidade de aprendizagem, “pois a reconceituação do aluno, objeto do trabalho do professor, leva a uma reestruturação de toda atividade do professor” (AUDI, 2010, p. 55) que se sente mais capaz profissionalmente, mais responsável e seguro para pesquisar e preparar seus próprios materiais de acordo com a realidade da comunidade local.

Tendo em vista a necessidade em conhecer o contexto ao qual o subprojeto está inserido, propomos algumas ações previstas as quais já estão sendo executadas. Dentre elas, enfatizamos a leitura e análise do projeto político da escola, o qual fornece embasamento para ações pedagógicas e atuação de

todos os bolsistas. No mesmo sentido, foi feita a análise do desempenho da escola em avaliações nacionais, o que nos possibilitou um novo olhar para a realidade do ensino no qual o projeto está inserido. Além disso, os envolvidos devem participar dos eventos da escola, tais como Semana de Planejamento, reuniões de pais, reuniões pedagógicas a fim de estabelecer uma relação de maior proximidade entre a Universidade e a escola. Com a mesma finalidade, são realizados grupos de estudos todos os professores participantes a fim de conhecer os problemas e desafios do contexto, bem como para tomar conhecimento de ações anteriores, com o objetivo de melhor nortear o trabalho dos bolsistas envolvidos.

No que se refere à metodologia de implementação deste subprojeto, há ações que visam promover práticas de ensino colaborativo (MATEUS, 2005; PASSONI, 2010, ROTH & TOBIN, 2002), organizadas basicamente em dois momentos que ocorrem semanalmente. Primeiramente temos a organização de grupos de estudos com os professores supervisores, bolsistas de iniciação e professores coordenadores para discussão de seu papel neste espaço de formação inicial e contínua. Neste momento ocorrem discussões sobre leituras teóricas, bem como a preparação do planejamento das aulas de inglês. Esta ação também configura-se como oportunidade de desenvolvimento de materiais pedagógicos localmente significativos, os quais são confeccionados visando a utilização de textos autênticos e temáticas relacionadas à realidade cultural e social dos alunos, tendo em vista o contexto em que o subprojeto está inserido. Já no segundo momento, ocorrem as atividades em sala de aula da Educação Básica, nas quais a prática docente também é desenvolvida em de colaboração, ou seja, o grupo heterogêneo de profissionais - coordenadora, supervisores e bolsistas de iniciação à docência – engajam-se efetivamente no âmbito do ensino propriamente dito nas aulas de inglês.

Todas as ações do subprojeto pautam-se na iniciativa de promover a elevação da qualidade do ensino no âmbito da formação inicial e continuada, bem como no contexto da Educacional Básica. No que tange à formação de professores, trimestralmente promovemos a elaboração colaborativa de parâmetros para avaliação das atividades desenvolvidas pelo subprojeto. Em relação à aprendizagem dos alunos da educação básica, o grupo envolve-se na concepção e aplicação dos instrumentos avaliativos específicos da disciplina de língua inglesa – atividades escritas, apresentações e trabalhos em equipe.

Há também por parte de todo grupo o anseio em divulgar as atividades do subprojeto. Para tal atividade organizamos a publicação de coletânea dos materiais produzidos no decorrer do subprojeto com a finalidade de a fim de expor todo material obtido em diversos eventos acadêmicos, seja eles locais ou nacionais.

professores de inglês em uma perspectiva colaborativa (PICONI, 2009). Tais anseios baseiam-se nas possibilidades construção do conhecimento do professor de modo localmente significativo por meio da aproximação dos centros de produção do conhecimento, universidade e escola, minimizando as possíveis tensões advindas da fragmentação do processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

AU, K. H. Communities of practice: engagement imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, n.3, p.222-227, May/June 2002.

AUDI, L.C.C. “EU ME SINTO RESPONSÁVEL”: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Consulti Ou, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö. Communication, discourse and activity. In: Rückriem, G. (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1999/2005. p.139-157.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, vol. 40, n.1, March 2006, p. 235-257.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, no.3, p. 149-164, 1996.

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade –escola*. 2005 Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- PUC-SP, São Paulo, 2005.

MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Washington, DC, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.

PASSONI, Taisa Pinetti. *Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: contribuições para a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores*. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: A produção do currículo em questão*. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. Michael Cole et al., 1978. Trad. José Cipolla Neto et al. 6^a. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROJETO DE LEITURA PARA TODOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Emanuelle Batista **LOPES** - PIBID/CAPES/UFRRJ

emanuelleblopess@gmail.com

Felipe de Andrade **CONSTANCIO** - PIBID/CAPES/UFRRJ

felipe.letras.ac@gmail.com

Guilherme Souza da **SILVA** - PIBID/CAPES/UFRRJ

guilhermess@live.com

Sara Araújo Brito **FAZOLLO** – PIBID/CAPES/UFRRJ

sarafazollo@gmail.com

Palavras-Chave: Leitura, Docência, Gêneros Textuais

Introdução:

O subprojeto PIBID/LETRAS “Leitura para todos no espaço escolar: produção de conhecimento através dos gêneros discursivos” é um trabalho de pesquisa de iniciação à docência, que vem sendo desenvolvido na UFRRJ, como parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O projeto baseia-se na diretriz de que o ensinar e o aprender são processos cotidianamente construídos e reconstruídos dadas as experiências dos sujeitos nas mais diversas e complexas situações da vida escolar. Tem como preocupação a realidade dos fatos na sociedade, com o uso do discurso nas práticas político-sociais no *locus* escolar da sala de aula, que tem a língua e a literatura como veículo social e cultural de compreensão e estratégias para um novo olhar sobre os povos desprestigiados socialmente.

Neste projeto participam junto com o professor coordenador 1 professor colaborador, 5 supervisores bolsistas e 24 alunos bolsistas. Estes, através dos estudos teóricos, desenvolvem na prática das atividades uma abordagem interdisciplinar incluindo estudos relacionados à linguagem, leitura, texto, discurso, gênero discursivo e gênero textual e estudos referentes aos gêneros narrativos, publicitários nas áreas de Língua Portuguesa, Literaturas e Espanhol como língua estrangeira.

Os bolsistas se dividem em 5 escolas dos municípios de Mesquita e Seropédica, no Rio de Janeiro, e estão distribuídos entre os dois campi da UFRRJ, a saber: Nova Iguaçu e Seropédica. Com isso, temos no campus Seropédica 1 professor colaborador, 12 alunos bolsistas e 2 supervisores e no campus Nova Iguaçu temos o coordenador de área, 3 supervisores e 12 alunos bolsistas. A carga horária dos bolsistas está distribuída entre período de orientação – para discussão da

fundamentação teórica; participação na escola conveniada – atividades propostas pelos bolsistas; participação em eventos científicos – apresentação de trabalhos; e relatórios. Os bolsistas atuam no ensino regular e Ensino de Jovens e Adultos além de participar das discussões teóricas e refletir sobre suas áreas específicas. Dessa forma, o projeto desperta o gosto pelo trabalho em sala de aula, além de possibilitar o crescimento acadêmico científico do aluno em formação docente.

Material e método (Metodologia)

Para esta pesquisa, desenvolvem-se questões teóricas de Língua, Literatura, Cultura e Linguística Aplicada Contemporânea, atual, que “deixa de ser mediadora entre a teoria linguística e a prática e passa a intervir diretamente na prática social, produzindo teoria que dialogue claramente com ela” (MOITA LOPES, 2006: 35) ou que passa a “compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006: 67). Ademais, devido à complexidade da pesquisa, o subprojeto propôs uma abordagem interdisciplinar incluindo tanto estudos relacionados à “linguagem”, “leitura”, “texto”, “discurso”, “gênero discursivo” e “gênero textual”, de um modo geral, como estudos referentes aos gêneros “narrativa”, “publicitários”, de um modo específico.

Integrando essas áreas do saber, o subprojeto vem desenvolvendo um trabalho de introdução à docência com os alunos bolsistas focando o desenvolvimento da capacidade crítica de leitura.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido, entre as discussões e reflexões e o fazer docente, tem o objetivo de contribuir para gerar mudanças em vários âmbitos da sociedade, seja no educacional, no político, no econômico, no social e no cultural, possibilitando, dessa forma, a condição de levar seus aprendizes a se constituírem como sujeitos a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. Portanto, o fazer leitor, pelas leituras trabalhadas, não deve ser somente um meio de entretenimento, que o professor utiliza como ferramenta para o ensino da língua, porém, cabe a ele (professor) problematizar os aspectos identitários que se apresentam nesses textos, de modo a formar, realmente, cidadãos críticos e presentes politicamente na sociedade em que estão inseridos, integrados ao cotidiano de seu grupo e reconhecendo-se na realidade do outro, como resultado do processo transcultural tão presente em todas as sociedades contemporâneas.

Ademais dessas questões, primamos, também, por contribuir para a formação do aluno-bolsista e para a formação continuada dos professores em exercício nas escolas participantes do subprojeto, contribuindo participativamente na reorientação curricular das escolas selecionadas, através de processos de ação-reflexão do

ensino/aprendizagem de leitura, estimulando o licenciando para o exercício pleno da docência, buscando melhorias no ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Para o cumprimento dessas metas estão sendo desenvolvidas ações, algumas já cumpridas, outras em andamento como estudo dirigido com os alunos e professores bolsistas; orientação tanto para o professor-supervisor quanto para o aluno-bolsista no que se refere às propostas metodológicas sobre o ensino-aprendizagem de leitura: escolha de textos da língua falada e da língua escrita, em diferentes gêneros discursivo-textuais, proposta de trabalho de compreensão de textos considerando os trabalhos desenvolvidos por Marcuschi (2002 e 2004); seleção dos gêneros discursivos e das tipologias textuais e preparação do material didático-pedagógico (atividades de compreensão de textos de gêneros discursivos literários e não-literários, em grupo e individualmente, organização de Roda de leitura orientada e livre, Produção de narrativa pessoal); entre outras de igual relevância de atuação. Para a teorização sobre as temáticas em discussão nesse subprojeto, utilizamos, dentre outros, dos estudos dos seguintes autores: ALMEIDA FILHO, CORACINI, KLEIMAN, MARCUSCHI, MATORAMA, MOITA LOPES, ORLANDI, PENNYCOOK, SIGNORINI e CAVALCANTI.

Resultados e discussão:

As atividades desenvolvidas nas escolas conveniadas (Colégio Estadual Dom Pedro I, Escola Municipal Expedito Miguel e Escola Municipal Vereador Américo dos Santos) mostram alguns resultados já alcançados neste projeto. Para tanto, destacamos os gêneros narrativos: cordel, música, crônica e fábula, além do trabalho com propaganda e charge, no âmbito do texto publicitário e jornalístico.

Entendemos que houve no decorrer das oficinas a compreensão de que há uma relação intrínseca à questão da passagem dos gêneros não verbais aos verbais, como observamos nos diferentes textos utilizados.

Ao considerarmos os aspectos essenciais destas organizações discursivas, tratamos os critérios textuais, fundamentais aos processos de interpretação, conforme nos apresenta Marcuschi (2009).

Entretanto, o manuseio com os textos em propaganda, sobretudo daqueles ligados a empresas que buscam sustentabilidade, permitiu-nos depreender, a partir de discussões nas unidades de ensino, que o texto, enquanto entidade discursiva, busca em sua essência a intencionalidade comunicativa.

Conclusão:

Com as atividades propostas, observamos as distintas dificuldades encontradas na produção escrita e de interpretação textual. Entretanto, surpreendemos-nos com o

desenvolvimento de potencialidades no decorrer da aplicação das oficinas, a saber: aproximação das realidades leitura e produção; distinção entre recursos conotativos e denotativos; e, graduação dos aspectos criativos.

A fim de comprovarmos estas aplicações, elaboramos, junto ao corpo discente das escolas, produções textuais que, aqui, voltam-se aos gêneros crônica e cordel. Enfatizamos, para isso, o planejamento que visava sobretudo às diversas leituras, uma vez que achávamos pertinente a interrelação leitor-escritor, a partir das teorias estudadas e discutidas no PIBID de Letras, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA FILHO, JCP. *O ensino de línguas no Brasil desde 1978. E agora?* In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol 1, N. 1, 2001, p. 15-29.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. “Perguntas-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens”. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: SP: Pontes, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingodore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 22 ed., 2010.
- LAKOFF, R. *Language and Woman's Place*. New York, San Francisco, London: Harper & Row, 1975.
- MAINIGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes, 3 ed., 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. “Compreensão de texto: algumas reflexões”. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATURAMA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*.

São Paulo: Parábola, 2006

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

PENNYCOOK, A. *Uma lingüística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Língüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

FRANKENSTEIN, O PROMETEU MODERNO: O HORROR PRECURSOR DA FICÇÃO CIENTÍFICA

Tailson Rodrigues de **LIMA** (UFPA)
rpgistaacompanhado@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Novela Gótica, Horror, Ficção Científica, Frankenstein.

A presente comunicação tem por finalidade compreender como uma novela gótica da época do Romantismo – que, segundo os créditos da autora sobre sua obra, foi criada como resultado de uma competição de estórias de Horror - O Frankenstein (1818), de Mary Shelley (1797-1851), com suas bases no romance e no horror sobrenatural, tornou-se considerado precursor de um gênero de literatura que viria a ser conhecido como Ficção Científica (FC) ou Sci-Fi (em inglês), um gênero avesso ao sobrenatural e calcado nas características do conhecimento científico (objetividade, racionalidade, previsões sobre a realidade por experimentos, teorias, dedução e indução - a metodologia científica). Para tal, é necessário um breve apanhado histórico, social, cultural, científico-epistemológico e artístico-literário da época de forma a situar as causas e repercussões da obra de Shelley para com os leitores de seu tempo, dos posteriores leitores de Ficção Científica e para os leitores da atualidade. Ademais, faz-se necessário a rememoração de características da literatura romântica da época de Mary Shelley, assim como entender as premissas básicas da Ficção Científica, para se entender como e/ou em que momento na obra Frankenstein é possível observar o Horror dar vazão à Ficção Científica, ou vice – versa. Desse modo, é possível compreender como Frankenstein de Mary Shelley tornou-se não somente um marco da literatura de Horror, mas também uma obra que é o princípio de um então futuro novo gênero literário – a Ficção Científica.

PIBID LETRAS-INGLÊS NA UTFPR CURITIBA: REFLETINDO SOBRE QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS, FILOSÓFICAS E POLÍTICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Maria Lúcia de Castro **GOMES** (UTFPR/Campus Curitiba)

malugomes@utfpr.edu.br

Ana Paula Petriu Ferreira **ENGELBERT** (UTFPR/Campus Curitiba)

anapetriu@utfpr.edu.br

1. Introdução

O avanço da língua inglesa como língua hegemônica nas relações mundiais e as pesquisas na área têm demonstrado a emergência e proeminência de uma crescente variedade do inglês falado (CRYSTAL, 2010). É tema comum nos artigos sobre o ensino da língua inglesa o seu status como língua global, língua internacional ou língua franca. Isso vai certamente afetar as concepções de língua e de aquisição de linguagem e, consequentemente, os processos político-educacionais. Por isso achamos importante essa contextualização sobre abordagem de ensino, concepções teóricas e análise geopolítica da língua inglesa, para a defesa do nosso plano de trabalho nessa parceria da Universidade com a Escola Pública de ensino básico.

2. Abordagem de ensino de língua inglesa nas escolas públicas

A língua inglesa, ao longo das últimas duas décadas, tem sido ensinada no Brasil com enfoque na comunicação, levando-se em conta o ensino das quatro habilidades da língua – a fala, a escuta, a leitura e a escrita. A abordagem comunicativa (AC) surge como reação à tradição de centralidade da gramática e dos exercícios mecânicos e repetitivos. A AC também adentra as escolas públicas de ensino fundamental e médio, embora, na maioria delas, com ênfase na habilidade da leitura.

Apesar do consenso de que o objetivo do ensino deva ser o uso da língua em situações de comunicação, a AC começa a receber questionamentos de diversas ordens, como as práticas dos professores, que são ainda muito tradicionais, com ênfase nas estruturas; o discurso progressista, que coloca o aluno como consumidor, o professor como fornecedor e a educação como um produto de comércio; o aprendizado, acima do ensino, que coloca o professor como orientador, facilitador da aprendizagem; a AC não leva em conta as formações sócio-histórico-ideológicas e não considera as diferentes vozes e as relações de poder.

Como os questionamentos vêm de diferentes correntes de pensamento e linhas pedagógicas, o atual estado da arte conta com diversas formas de ensinar,

mas com alguns princípios comuns, sendo o mais importante deles a necessidade de engajar o aluno em situações de interação significativa, como a abordagem baseada nos gêneros discursivos, por exemplo.

Nas escolas públicas estaduais do Paraná, o ensino de língua inglesa se fundamenta na pedagogia crítica e adota o conceito de língua como discurso para práticas sociais e construção de sentido, fundamentado nas teorias do Círculo de Bakhtin (PARANÁ, 2008, p. 53). Espera-se que o aluno use a língua em situação de comunicação oral e escrita; estabeleça relações entre ações individuais e coletivas; compreenda que os significados são social e historicamente construídos e passíveis de transposição na prática social; e, ainda, compreenda a diversidade linguística e cultural. Para isso o professor constrói seu próprio plano de ensino, escolhendo os gêneros textuais apropriados para o grupo com o qual vai trabalhar (PARANÁ, 2008 p. 56). O trabalho todo se baseia na análise de gêneros orais e escritos, cujo ponto de partida deva ser textos verbais e não verbais, sendo a língua uma arena para conflitos e reflexões.

O documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica se contrapõe aos documentos nacionais, os Parâmetros Curriculares, pelas diferenças na concepção de ensino da língua. Há diferenças também entre os documentos nacionais de ensino fundamental e médio. No primeiro (1996), a concepção de língua se volta para a prática social fundamentada na abordagem comunicativa, mas com ênfase na prática de leitura em detrimento da oralidade e da escrita. No documento de 1999, com orientações para o ensino médio, a ênfase se volta para a comunicação oral e escrita, para atender a demandas de formação pessoal e acadêmica.

Nesse contexto, é de suma importância que tanto professores no efetivo exercício quanto professores em formação sejam capazes de fazer uma leitura crítica dos documentos que orientam sua prática pedagógica, e que desenvolvam a capacidade de ler as intenções subjacentes nessas orientações. Mais importante ainda é que sejam capazes de compreender a concepção de língua e de aquisição de linguagem por traz da metodologia de ensino que venham a adotar.

3. Concepção de língua e de aquisição de linguagem

A forma como se ensina uma língua está diretamente ligada à forma como se entende o que é, ou para que serve a língua. Para Travaglia (1997) “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. São basicamente três, segundo o autor, as formas de concepção de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação, ou a linguagem como processo de interação. A primeira

concepção forneceu as bases para o ensino de língua com enfoque na gramática normativa e no ensino de vocabulário. A segunda foi a base do pensamento de Saussure, que coloca a língua como um fato social e ao ensino não muito se acrescenta, uma vez que o foco ainda se faz na gramática, ou seja, na estrutura da língua. Com a terceira concepção, a língua como forma de interação, é que se vê uma grande alteração no ensino. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1997).

Tão importante quanto a concepção de linguagem, para a atuação do professor, é a concepção de aquisição de linguagem. A ideia que o professor tem sobre como se processa a aprendizagem vai ter direta influência no seu fazer pedagógico. Ao longo da história, as teorias se revezam entre o biológico e o social, ou ainda, num contínuo entre um e outro. A visão behaviorista colocava no ambiente toda a responsabilidade para a aquisição, que acontecia num processo de estímulo/resposta. A revolução chomskiana derruba os pressupostos behavioristas e, durante quatro décadas, suas ideias inatistas dominam as pesquisas linguísticas. Para Chomsky, o cérebro humano é dotado de um módulo especial de aquisição de linguagem. A visão construtivista baseada nas ideias de Piaget se contrapõe ao modularismo chomskiano. “A aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral” (GOMES, 2007). Críticas ao modelo piagetiano, por desconsiderar as relações sociais no desenvolvimento da linguagem, levam muitos estudiosos a buscarem no pensamento de Vygotsky, a explicação para a aquisição da linguagem, entendida como resultado da interação da criança com os adultos. Na área da educação, as ideias de Piaget e Vygotsky têm influenciado muitos trabalhos de pesquisa, mas na área da linguística, o pensamento de Chomsky tem sido predominante, com a máxima de que a língua é categórica, que a competência se define por categorias discretas, e que a variabilidade da língua é característica do desempenho. Na linguística gerativa, a boa formação de uma forma grammatical se dá pelo sim ou não, isto é, pelo grammatical ou não grammatical (GOMES, 2009).

Nos últimos anos, uma nova concepção de aquisição de linguagem vem desafiando a visão categórica dos estudos tradicionais. A linguística probabilística coloca a grammaticalidade como gradiente, a aquisição se dá a partir da evidência positiva e a constante atualização de distribuições de probabilidades (BOD ET AL, 2003). No modelo de redes (BYBEE, 2001), a língua é vista como um objeto cultural e convencional, a aquisição se dá pela repetição. No modelo de exemplares, o

léxico mental se forma a partir de um mapeamento que considera fatores sociais, pragmáticos, semânticos, morfológicos, fonológicos e fonéticos (PIERREHUMBERT, 2000). Certamente essas novas ideias vão se refletir nas formas de ensinar inglês, principalmente porque a noção de gradiência se afina com uma questão muito presente nas discussões sobre o ensino de inglês, que é a globalização e sua hegemonia como língua de comunicação entre os povos.

4. O status da língua inglesa como língua internacional

Conforme Lacoste (2005), a análise da difusão da língua inglesa merece reflexões por suas causas profundas, que nos remetem à implantação das colônias britânicas e à influência política, cultural e econômica dos Estados Unidos, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. Aliada a esse contexto histórico, a tecnologia da informação facilita a difusão linguística e a variação linguística se prolifera. A necessidade de comunicação com diferentes povos coloca a língua inglesa como indispensável para a empregabilidade. Esse contexto coloca essa língua entre duas forças opostas: a variabilidade como forma de manutenção de identidades e culturas, e a necessidade de um padrão para a inteligibilidade entre os povos (CRYSTAL, 2010). Ao professor cabe perguntar: Que padrão ensinar? Que modelos apresentar aos alunos diante da enorme variedade? Segundo Jenkins (2000), os modelos mais apropriados para o inglês como língua internacional são os falantes bilíngues, fluentes, mas não nativos, que têm um padrão de pronúncia mais compreensivo numa escala global que os falantes nativos. Essa concepção coloca o professor não nativo numa posição de importância que deve ser compreendida e disseminada, pois a ideia de que um professor nativo tem mais capacidade para ensinar do que um professor brasileiro, mesmo quando este tem muito mais qualificação que aquele, ainda impera na mente de muitas pessoas.

5. Considerações finais

O projeto PIBID Letras Inglês da UTFPR tem, então, o objetivo de discutir com os professores em formação e/ou em serviço as questões epistemológicas, filosóficas e políticas envolvidas com essa nova forma de conceber a língua, a aquisição de linguagem e o status da língua inglesa. Visa, também, trabalhar na análise e seleção de materiais e na elaboração de atividades que promovam o engajamento discursivo e a abordagem crítica do ensino de inglês como forma de compreensão da própria cultura e da cultura do outro, como abertura de possibilidades para o mundo acadêmico, científico e profissional.

Nesta comunicação pretendemos, além de discutir sobre este projeto, fazer um relato sobre o primeiro semestre de trabalho com um grupo de 12 bolsistas e

2 professores supervisores durante os encontros na UTFPR e em duas escolas estaduais na cidade de Curitiba.

6. Referências Bibliográficas

- BOD, Rens; HAY, Jennifer; JANNEDY, Stefanie. *Probabilistic Linguistics*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- BYBEE, Joan. *Phonology and Language in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. (2.ed). Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *A produção de palavras do inglês com o morfema –ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- _____. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.
- JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A Geopolítica do Inglês*. PP 7-11. São Paulo: Parábola Editorial, 2005
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- PIERREHUMBERT, Janet B. What people know about sounds of languages. *Studies in the Linguistic Sciences*, v. 29(2), p. 111-120. Urbana-Champaign, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 1997.

SOU PROFESSOR DE INGLÊS. E AGORA!?

Hélvio Frank de OLIVEIRA (UEG/UFG)
helviofrank@hotmail.com

Palavras-Chave: Língua estrangeira; inglês; ensino médio; ensino.

Introdução

Segundo Moita Lopes (1996), é perceptível que na maioria das vezes a teoria aprendida na Universidade não condiz com a prática vigorada na Escola, causando certa frustração no professor de línguas, já que esse não encontra o apoio pedagógico necessário para desenvolver um bom trabalho, ou até mesmo não recebeu uma boa formação acadêmica para lidar com o mundo real.

Sabemos, de outro lado, que durante a aprendizagem, processo cujo espelho é o ensino, devem ser considerados fatores relevantes que influenciam o processo dinâmico de atuar na construção do conhecimento de língua, tais como psicológicos, afetivos e sociais (BROWN, 2007).

Com base nesses pressupostos, neste texto, busco evidenciar os desafios encontrados por professores de LE (inglês) no ensino médio de escolas públicas de uma cidade do interior de Goiás, como forma de reflexão para futuros professores que desejam engajar na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O ensino público de LE (inglês)

Embora haja importantes mudanças como a democratização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas públicas, diversos fatores inviabilizam o pleno desenvolvimento da LE nas escolas públicas, mais especificamente no ensino médio. Entre esses fatores, destacam-se os seguintes: poucas horas são reservadas ao ensino de LE; reduzido número de professores com formação linguística e pedagógica na área; alunos desmotivados e desinteressados.

Almeida Filho (1993) explica que o ensino de inglês nas escolas públicas produz resultados insatisfatórios com relação aqueles esperados pela legislação atual. Apenas um pequeno número dessas escolas trabalha de forma contextualizada o ensino do idioma, e buscam mecanismos facilitadores para essa aprendizagem, com intenção clara de formar cidadãos críticos e capazes de se comunicar social e profissionalmente.

Segundo Maza (1997), os materiais utilizados devem ser atrativos para

o aluno, pois ela acredita que o interesse vem das aulas e do material escolhido pelo professor, e não só dos textos trabalhados, ou seja, o interesse do aluno pela aula é a base do sucesso de um método sério. Para que as aulas de LE (inglês) tenham um bom rendimento, a autora sugere que, inicialmente, não se deve buscar a perfeição, mas incentivar o educando a tentar se expressar na língua em estudo.

Moita Lopes (1996), por sua vez, afirma que questões polêmicas tais como as diferentes atitudes de professores e alunos, ideologias preconceituosas como “a falta de aptidão” e o “déficit linguístico” interferem no processo de aprendizagem de línguas. O autor afirma que quebrar falsos mitos e ideologias preconceituosas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, criados ao longo de décadas, não é tarefa fácil.

Material e métodos

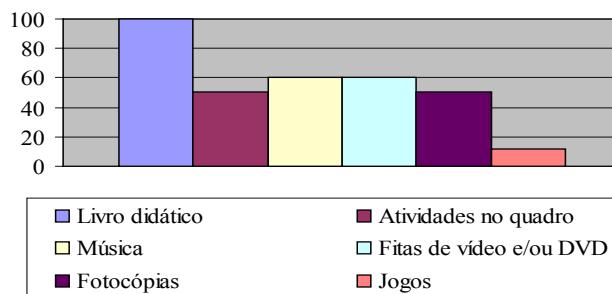
Este estudo de caso qualitativo investiga os desafios propostos pelo ensino de LE (inglês) a partir da voz de professores de LE (inglês) pertencentes ao ensino médio de escolas públicas de uma cidade do interior de Goiás. De acordo com Johnson (1992) o estudo de caso é a essência de uma investigação cuidadosa de casos específicos.

Foram participantes anônimos desta pesquisa quatro professores graduados em Letras (Português/Inglês), sendo duas mulheres e dois homens, com idade entre 28 e 40 anos, os quais relataram suas experiências por meio de questionários com perguntas no formato aberto e fechado e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Resultados e discussão dos dados

Os recursos didáticos utilizados com maior frequência pelos professores em suas aulas de LE (inglês) dizem respeito ao livro didático, recurso mais utilizado, seguido de músicas, fitas de vídeo e/ou DVD, atividades no quadro e fotocópias.

3.1 Que materiais ou recursos pedagógicos você usa freqüentemente?



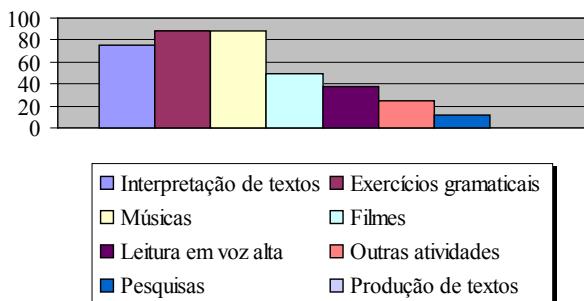
Minhas aulas baseiam, não só no livro, gramática. Gosto de utilizar filmes, música, trabalho muito música. E gosto de fazer, conversar com o aluno, com frequência, fazer perguntas sobre a vida, sobre o que está ao redor dele. (Edgar)

Na escola que eu trabalho nós temos livro didático, os alunos compram, acho que todos têm. Então, isso ajuda bastante. O livro didático trás bons textos, variados. (Karla)

Embora alguns professores enfatizem que o livro didático sirva apenas como apoio para as suas aulas, é possível inferir o quanto estão apegados ao uso dessa ferramenta em sala de aula. O que, de acordo com Maza (1997), pode prejudicar o rendimento das aulas, uma vez que o professor deixa de criar novos materiais e metodologias, devido estar sempre preso aos conteúdos programáticos trazidos pelo livro didático.

No que tange às metodologias e métodos utilizados, ficaram assim dispostos:

3.2 Quais atividades são desenvolvidas freqüentemente nas suas aulas de língua inglesa?



É relevante destacar que os educadores, ao selecionar as metodologias para serem aplicadas em suas aulas, procuram aquelas que mais despertam o gosto do aluno. Por exemplo, o professor trabalha mais com músicas em suas aulas, já que esse é o recurso mais apreciado pelos alunos nas aulas de LI, como afirma a professora Cinthia:

[...] Para você aprendê, você tem que procurar o que o aluno gosta. Então, você tem que ver a vivencia dele [...] aqui a gente trabalha muito com música, porque em música você interpreta, e é uma coisa que eles gostam.

Foi perceptível nos relatos que os professores respondentes alegam que seus alunos gostam de atividades diferenciadas durante as aulas, especialmente teatro e músicas. A esse respeito, Miccoli (2007) salienta que o uso adequado de materiais didáticos constitui grande proveito para o ensino/ aprendizagem de uma LE, desde que o professor saiba fazer o uso adequado do recurso didático com a metodologia a ser trabalhada.

Para os professores pesquisados, seus alunos aprendem mais com o auxílio e exposição de recursos audiovisuais, músicas, trabalhos em duplas, aulas expositivas. Entretanto, nas considerações de Miccoli (2007), esse fato deve ser visto com bastante cautela pelos educadores, porque o professor não pode se sentir incapaz de dar uma boa aula sem a utilização de recursos tecnológicos. Além disso, a falta deles, também, não deve ser um pretexto para não se dar boas aulas.

Os professores avaliaram como desafio, ainda, a superlotação de salas. Entretanto, ao mesmo tempo, não se pode ignorar a possibilidade de se criar meios

para desenvolver as quatro habilidades e superar a heterogeneidade das turmas, que também são dificuldades relatadas pelos participantes. Sobre tais aspectos, o ensino do LE (inglês) não pode se restringir somente à leitura e à gramática, mesmo que a escola privilegie uma abordagem de ensino voltada para a leitura e escrita, com objetivo de aprovação em vestibulares. Cinthia, por exemplo, avalia que em sua forma de trabalhar, há momentos de autonomia, todavia percebe-se uma resistência na forma de atuar por conta dos resultados.

[...] tenho um pouco de liberdade, entre aspas, ninguém me vigia no que eu estou fazendo dentro da sala de aula. Mas os resultados que são cobrados dos alunos no vestibular me limitam, por que os alunos querem passar no vestibular. Então acaba me limitando, mesmo sem os olhos em cima de mim em sala de aula, eu sou cobrada nos resultados, os diretores, as pessoas querem alunos da escola aprovados no vestibular. Então, é... eu sou levada pelas exigências a ensinar mais voltado pra leitura e pra escrita.

Conclusões

Vimos que os principais desafios de se ensinar LE (inglês) no ensino médio apontados pelos professores da pesquisa equivalem à heterogeneidade dos alunos, a falta ou precariedade dos recursos didáticos, o grande número de alunos por turma, a indisciplina resultante de turmas cheias, a pouca bagagem de conhecimento dos alunos e a falta de interesse que o educando tem pela LI.

Também é notável no discurso desses professores a necessidade de que o governo priorize a Educação, criando incentivos para o ensino da língua e para a formação continuada dos professores. E o maior de todos os desafios: conseguir lidar com esses problemas de forma espetacular e ainda causar no aluno, por meio de suas abordagens de ensino, a motivação para resgatar a importância de aprender LE (inglês) ainda no ensino médio.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes Editores: 1993.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. San Francisco State University: Longman, 2007.

- JOHNSON, D.M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.
- MAZA, F. T. O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de Segunda Língua: redescobrindo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.
- MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. (Org.) *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

A DISCIPLINA DE GRAMÁTICA A SERVIÇO DA LÍNGUA

Maressa Balbino. **CORREIA** (Bolsista/UFMT/ C. U. do Araguaia)

Vander Simão **MENEZES** (Bolsista/UFMT/ C. U. do Araguaia)

Josilene Mendes Santana **OLIVEIRA** (Bolsista/UFMT/C. U. do Araguaia)

Odorico Ferreira **CARDOSO NETO** (Coordenador/UFMT/C. U. do Araguaia)

Palavras Chave: Gramática, Interação, Ensino, Língua.

A gramática vem sendo entendida como a disciplina em que se impõem regras para o uso da língua. Mas até que ponto essas regras são legítimas? Na maioria dos casos a disciplina gramatical das escolas não é compreendida pelos alunos. Aprendem-se nomenclaturas, estuda-se a gramática totalmente descontextualizada.

Trata-se o um ensino de nomenclatura nas escolas como sendo a pura gramática. Sabe-se que dar nome às coisas é importante, preciso e válido. Mas o problema é trabalhar, desde as séries iniciais, a atribuição de nomes/termos científicos no ensino de língua, confundindo as nomenclaturas com a gramática.

Partindo dessa atribuição forma-se a falsa idéia de que conhecer os termos torna o indivíduo capaz de falar e escrever melhor. *Não devemos atribuir à nomenclatura o valor que ela não tem* (Antunes, 2007). As consequências disso são gritantes. O educando não entende a própria língua, não a vê como o todo que é. A gramática é sim parte fundamental da língua, mas não é tudo dela. O ensino ideal de língua deve ser pautado na formação de falantes eficientes que dominem de fato sua língua.

Tendo isso em vista o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UFMT/CUA) busca uma abordagem diferente do ensino de língua, visando aspectos que ainda pouco explorados. Baseando-se em estudos lingüísticos inovadores e num trabalho junto a Escola Estadual Antonio Cristino Côrtes, o grupo procura refletir sobre a prática docente nas escolas de forma que a interação seja o foco.

Tendo em vista a heterogeneidade da língua portuguesa brasileira, não se pode ignorar as variações e o dinamismo da língua. O ensino deve abranger as diversas variantes, deixando de lado o preconceito, a fim de formar falantes realmente conhecedores da língua, que possam estabelecer uma relação íntima com a mesma.

O pressuposto teórico de análise é de que a gramática é um mecanismo a serviço da língua e o *pulo do gato* é desenvolver habilidades para transformar aspectos da visão prescritiva que se tem da disciplina, pois o que se busca nas aulas

de português vai muito além do que é dado. Faz-se necessário, uma abordagem crítica do que se tem feito, buscando a inovação que traga maior eficiência ao ensino. Nota-se que os aspectos fundamentais da língua precisam ser mais bem trabalhados.

Posto que tudo começa pela leitura, observa-se que há descompasso entre o dito e o feito, pois o que se aprende nesse sentido é apenas a decodificação do código. Outro aspecto importante é a escrita, na maioria dos casos é efetuada de forma mecânica, sendo que não se tem a criatividade como pré-requisito para tal atividade. Além de ser falho o ensino no que diz respeito à oralidade, geralmente os alunos que acabam de sair do ensino médio acham-se incapazes de se expressar oralmente em determinados contextos.

Mas, o ponto fundamental é que o ensino não toca de forma consistente a gramática, campo apenas trabalhado como interface da identificação descontextualizada de termos formadores de uma frase. Cria-se a visão de que a norma gramatical de prestígio é algo alheio à língua, quase que intocável para o falante comum, ignorando dessa forma a gramática que organiza a língua em qualquer variante da mesma.

A aula de português não pode negligenciar nenhum desses aspectos. Cabe ao professor deixar de lado aulas simplesmente reprodutivas e buscar a criatividade, tanto no planejamento, no modelo de aula que se segue, quanto em seus alunos. A criatividade deve ser estimulada. É necessária a inquietação daquele que está ali para ensinar, nunca se satisfazendo com o aquilo que está pronto, a transformação deve mover este profissional. Faz-se necessário uma análise aprofundada do ensino, a fim de encontrar caminhos que levem à formação de falantes que realmente dominem a língua, deixando de lado o emprego de diversas nomenclaturas, focando o ensino da língua no que realmente é relevante: a interação.

Haja vista que ainda existe certa resistência às mudanças ocorridas na língua falada, mudanças essas que se refletem na escrita. Como diz Antune (2007) o pronome vós parece ter desaparecido na fala e na escrita. Surge apenas quando se ensina conjugação verbal nas escolas. Isso implica no distanciamento entre a norma que o aluno domina e a que se pretende ensinar nas escolas, reforçando a idéia de que se fala errado e que o certo está muito distante para ser alcançado. O ensino precisa ser revisto, reestruturado, a fim de garantir ao cidadão o conhecimento necessário de sua língua para.

As aulas de português têm de propiciar uma aproximação entre o falante e a norma socialmente prestigiada. Deixando de lado os preconceitos vindos do senso comum que atingem tanto os aprendizes quanto o professor.

Com objetivo de proporcionar aos bolsistas respaldos teóricos que

favoreçam uma reflexão do que é proposto para o ensino de Língua Portuguesa e do que é feito, foram desenvolvidas semanalmente, atividades de leituras e reflexões embasadas nos PCN e PCN+, em leituras individualizadas de textos diversos sobre ensino de língua, produção de textos, gramática e leitura.

As atividades de leituras foram realizadas inicialmente, pelos PCN tendo em vista a necessidade de compreender quais são os objetivos do novo modelo de ensino. Após essas reflexões, foi trabalhada a obra “*Aula de Português: encontro e interação*”, de autoria de Irandé Antunes. Em seguida, foi solicitado aos bolsistas que ministrassem aulas para o próprio grupo mostrando, na prática, como trabalhar questões referentes à leitura, escrita, oralidade e gramática dentro do que é proposto pela autora em consonância com os PCN.

Atividades de leitura voltadas para construção do texto, os elementos de coesão e coerência, além de reflexões sobre a intertextualidade também foram desenvolvidas no intuito de dar aos bolsistas mais condições de compreender o processo de construção do texto para assim, desenvolver com qualidade um trabalho de produção. Nesse sentido, autores como Neves em “*Que Gramática Estudar na Escola?*” (2009), Ingodore Koch em “*Desvendando os Segredos do Texto*” (2009), Samir Meserani em “*O Intertexto Escolar: Sobre leitura, aula e redação*”, entre outros, foram utilizados como respaldo teórico.

Após essas leituras, foi possível perceber que se fazia necessário compreender melhor a concepção de língua, linguagem e gramática que se pretende, para isso, o livro “*Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras nos caminho*”, de Antunes, foi utilizado como fonte de leitura e reflexão.

A partir daí o grupo tem ministrado aulas na escola supracitada a fim de colocar em prática aquilo que se tem visto em teoria. Buscando auxiliar a aprendizagem dos alunos desta escola, com aulas que tem em foco a interação. Por meio dessa prática notamos o quanto difícil é trabalhar nessa perspectiva inovadora (porem necessária), pois, os alunos creem que aula de português deve obrigatoriamente tocar os tópicos de gramática, e, demonstram certa resistência àquilo que se pretende.

Visualizando a gramática apenas como algo que se tem de aprender para um concurso ou um vestibular, não como meio para a lapidação da língua. O caminho a percorrer é longo e difícil. Um ensino lingüístico eficaz, talvez seja a base para a transformação necessária, levando os alunos a desenvolver um senso crítico, tornando-se cidadãos ativos e capazes de intervir em sua realidade. A alienação, causada por um ensino de língua negligente, talvez seja a pior das consequências.

Mais do que conhecer a língua, mais do que ensinar, o professor deve buscar sempre que seus alunos construam o conhecimento. Deve servir como

mediador entre os alunos e o conhecimento científico. Buscando a melhor forma de abordar os conhecimentos para que haja um maior entendimento por parte dos aprendizes.

O educador deve entender-se como agente transformador, aquele que auxilia a formação e ou transformação de opiniões. Haja vista que é necessária uma grande responsabilidade para este fim, que é: educar, formar, transformar. Fugindo daquilo que é simples reprodução, evitando equívocos, aprendendo a cada dia, e buscando sempre inovações.

Referencias bibliográficas:

- ANTUNES**, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho.* 1^a ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007. (Estratégias de ensino ; 5)
- _____. *Aula de Português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FRANCHI**, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática” ?* /Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller.- 2^aed. São Paulo: Parábola editorial, 2006. -(Na ponta da língua ; 15)
- KOCH**, Ingodore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto.* 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MESERANI**, Samir. *O INTERTEXTO ESCOLAR: Sobre leitura, aula e redação.* São Paulo: Cortez, 1995.
- NEVES**, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa.* 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIÁLOGOS COM O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNEMAT – CAMPUS DE SINOP.

Rosane Salete **FREYTAG**(UNEMAT/doutora)
bfsol@hotmail.com

Palavras-Chaves: Curso de Letras, academia, docência, Educação.

INTRODUÇÃO

O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica foi o foco do trabalho proposto na docência do Projeto PIBID –Projeto de Iniciação a docência/CAPES –para o Curso de Letras Campus de Sinop, UNEMAT, por acreditar ser um dos pontos que merece um olhar pontual dos docentes e gestores da Instituição. Compõe um público acadêmico jovem e sem contato com os espaços da sala de aula, diferente do perfil anterior do início dos trabalhos na década de 90 do século passado, onde muitos já atuavam no magistério, eram professores com formação técnica do antigo Magistério em nível de Ensino Médio. Normalmente migravam da docência das séries iniciais para o antigo Ginásio e Segundo Grau na área de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, este era o caminho natural da carreira e o perfil do professor que ingressava no curso superior de Licenciatura em Letras. Eram professores, mas buscavam a universidade para a formação teórica, ou seja, domínio de conteúdos específicos, visto que a estrutura didático-pedagógica não era objeto alheio a eles.

A constituição da docência no Município de Sinop/MT passou por momentos distintos e com características específicas ao momento social, cultural, político e econômico, este último, quiçá um elemento determinante, já que a economia se sustentava pelo extrativismo vegetal. Uma modalidade de trabalho rústica e sem exigências de qualificação profissional, fator que limitava o interesse pela formação escolarizada, apenas o domínio dos códigos escritos e numéricos era o suficiente. Diante disso, a profissão docente recebia um olhar estigmatizado de inferioridade, como se ela não fosse necessária naquele núcleo colonizatório. Atribuía-se como uma profissão de mulheres, uma complementação da renda familiar, uma doação maternal.

No início dos anos 90 do século passado, a UNEMAT se instala em Sinop, com a finalidade de formar profissionais da educação via academia. As distâncias impossibilitavam os professores a frequentar uma universidade, a mais próxima ficava a 500m km, em Cuiabá, capital do Estado. Os três cursos iniciais implantados no Município foram: Letras, Matemática e Pedagogia, esses sustentavam a base de formação docente para atender as necessidades emergenciais, visto que essas

áreas alicerçavam outras disciplinas, como artes, história, física, química e toda formação do Ensino Fundamental e Médio.

Os primeiros acadêmicos selecionados foram na sua maioria professores do sexo feminino que já atuavam em sala de aula, uma profissão até então, exercida precariamente e com uma demanda intensa, devido o fluxo migratório para a região amazônica em busca da terra prometida. Eram mais docentes ‘práticos’, os quais supriam a demanda da falta de graduados. Muitos desses professores buscaram o curso Superior conforme disciplinas e áreas de atuação. Os das Séries iniciais ingressaram na Pedagogia, os de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa em Letras e os de Matemática, Física e Química na licenciatura em Matemática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. [...] A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores “artesanal”, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüenta a escola também o são. (PIMENTA, 2008, p. 35).

A Educação de Sinop/MT expressava esse formato artesanal antes da universidade, aprendia-se a ser professor pela imitação, reprodução de modelos clássicos observados pela experiência vivida ao longo dos tempos. Uma perspectiva ajustada aquilo que se acreditava ser educação no modelo de sociedade da época, embora difícil de pensar a academia inserida naquele contexto. Como desenvolver uma política didático-pedagógica histórico-crítico-social dos conteúdos, se o universo vivido centralizava-se numa economia ainda sob os pilares de uma sociedade conservadora com valores regimentados por uma política de enriquecimento rápido, fácil e sem investimentos em longo prazo.

O desenvolvimento da Região norte do Mato Grosso, focando outros segmentos econômicos, provocou uma exigência na qualificação profissional do mercado. A formação das cidades e os serviços prestados contribuíram para a chegada de profissionais com Ensino Superior, com formação técnica específica em diferentes áreas, essa demanda, passou a exigir uma escola mais preparada, aquela da primeira década da colonização não comportava mais o modelo e logística do momento vivido. A universidade surgiu paralelo a esse movimento de desenvolvimento urbano e tecnológico. A educação passou a ser pensada e assistida

como uma área científica e não de improvisação.

O Curso de Letras Campus de Sinop viveu na década de 90 uma situação ímpar na construção de políticas sobre o Ensino Superior no interior do Mato Grosso, os professores não se dedicavam exclusivamente ao Ensino Superior, pois a universidade era frágil na sua estrutura formal e existencial. O Estado não tinha uma proposta sólida sobre a manutenção da Educação Superior, por momentos parecia uma modalidade de ensino temporário criado para resolver de imediato a questão da formação docente da Educação Básica. Assim os professores não se dedicavam a solidificação de uma universidade de fato, mantinham-se em outros empregos, na Rede Pública e privada de ensino, pois não percebiam seriedade na instituição, tudo parecia frágil e descartável.

RESULTADOS

Pode-se afirmar que, hoje o curso expressa um novo designer, o ensino tem sustentação na pesquisa e extensão, embora o diálogo seja uma das facetas do curso na atualidade, vivencia-se uma nova geração de acadêmicos, para eles a universidade é o local que irá formá-los para o exercício da docência, irão aprender a serem professores, pois não atuam na educação. Falta-lhes a formação do conhecimento das letras, bem como do campo didático-pedagógico, logo tudo é novo e precisa ser administrado com zelo, para que o diálogo seja estabelecido entre as partes, docente e discente, caso contrário, discursa-se em torno de algo desconhecido.

Ainda é possível visualizar uma separação entre os cursos de graduação, os que têm mais inscritos no vestibular, porque hoje a UNEMAT, campus de Sinop atende outros segmentos da academia. Isso de alguma forma traça uma linha divisória, como se a premissa de inferioridade da licenciatura tomasse um dimensão diferente, mas presente. Embora, acredita-se na valorização das licenciaturas, diante das políticas públicas hoje discutidas e implementadas, logo se pode estabelecer comparativos dos efeitos nos últimos 20 anos. Em específico com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBN/1996), traçou um novo olhar na educação brasileira em todos os seus níveis. Estabelecendo a valorização do profissional com um plano de cargos e salários, focando a jornada de trabalho delimitada, piso salarial e exigência de formação acadêmica para atuar na Educação Básica.

O Curso de Licenciatura e, Letras do Campus da UNEMAT/ Sinop apresenta políticas definidas que são dialogadas entre seus pares, focada na relação entre ensino e ciência devido à qualificação profissional e o comprometimento dos docentes, no entanto, vivem algumas dificuldades, dentre elas a sobrecarga de

funções na academia. O docente além da carga horária alta em sala de aula na graduação, participa de colegiados, da organização de eventos científicos(seminários, congressos, conferências...), orientação da iniciação científica da graduação e pós-graduação, ministra aulas na pós-graduação/especialização, participa da seleção de professores contratados para suprir as vagas em vacância, coordena projetos de pesquisa e extensão, faz pesquisa, participa da gestão, reuniões pedagógicas e administrativas, enfim forma-se um leque aglomerado de atividades que podem interferir na qualidade da formação dos acadêmicos.

A pesquisa dos docentes de Letras/Sinop tem norteado um entendimento mais presente das escrituras literárias de autores mato-grossenses, identidade e memória cultural, diversidade linguística da região norte do Mato Grosso, hibridismo cultural expresso pelos costumes, língua, música, literatura, contados e recontados.

Já o trabalho com a extensão é marcante no curso, com a formação continuada dos egressos e com políticas extensionistas aos acadêmicos do curso, via eventos científicos e projetos específicos, com aprovação da CAPES, como o PIBID - Projeto de iniciação a docência, que visa atender esse novo perfil acadêmico, alunos que não exercem a profissão, mas participam de movimentos além sala de aula, onde a universidade os prepara para o exercício profissional, os quais recebem uma qualificação das questões didáticas, e um contato direto com a esfera pedagógica, é o laboratório docente, que leva o acadêmico a escola para o contato direto com a profissão de professor é o diálogo entre a docência, a pesquisa e extensão. Os acadêmicos são assistidos com uma bolsa que permite um olhar mais pontual nos recursos financeiros da formação.

As escolas têm aceitado as propostas do projeto PIBID, porque sentem a necessidade de profissionais engajados e conhecedores da estrutura educacional. Não de base exclusivamente instrucional, mas de pessoas que tenham uma identidade com os propósitos escolhidos na carreira. Precisam transitar pelas esferas que traçam as escolas, como:

[...] projeto pedagógico, autonomia, identidade, profissionalismo, violência, cultura, religiosidade, importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros articulados aos contextos institucionais, a políticas públicas, e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com teorias. (PIMENTA, 2008, p. 15)

CONCLUSÃO

Embora no campo do Ensino o reflexo é presente no desenho das

escolas públicas e privadas na cidade de Sinop, são raros os casos de docentes que atuam na área das Letras que não sejam habilitados, uma resposta importante da universidade numa região emergente. Esse fator provoca uma educação mais sólida e exigente que conjuga outras necessidades e competências que extrapolam a habilitação técnica, são as competências e os desafios. Esses não se concentram apenas no domínio dos conteúdos e sim em como aplicá-los junto aos jovens em especial do Ensino Fundamental, foco de observação, aplicação e acompanhamento do projeto PIBID, pois se acredita ser uma fase onde os alunos precisam da orientação direta do professor, estão aprendendo a ler e escrever no seu sentido amplo e os meios utilizados são determinantes nos resultados da formação inicial. Logo a questão didático-pedagógica é uma das frequentes indagações dos professores e acadêmicos, estes ainda em processo de formação. É o como fazer o trabalho em sala de aula. Essa aflição é comum, e talvez importante, porque quando se atuam com respostas sempre prontas, nem sempre se transita pelo viés mais salutar, porque as pessoas estão em constantes mudanças. O público escolar reflete a sociedade vivida, assim o docente precisa estar ciente que prontuários nem sempre funcionam, as turmas são heterogêneas, mesmo em se falando de uma mesma escola e série.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: dez.1996. Disponível em: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc.> Acesso em: 20 de jun. 2011, 16horas.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROFESSOR, SUJEITO HISTÓRICO DE SUA FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E INTERATIVA

Marineide Furtado **CAMPOS** (UFRN – CCHLA – PpgEL)
mafurca2003@yahoo.com.br

Palavras-Chaves: Professor, Formação, Didática, Interação

RESUMO: INTRODUÇÃO: As novas concepções de educação têm levado as instituições de ensino a rever os modelos de formação docente para a construção de uma didática voltada a atender as necessidades básicas dos alunos, para que eles assimilem, segundo José Carlos Libâneo (1994:191), os conteúdos escolares e adquiram métodos de estudo ativo e independente. Muito se tem discutido sobre essa temática, mas, na verdade, nenhum pesquisador brasileiro sintetizou em uma única obra, o resultado de tantas preocupações; o que seria inédito na área de educação. **OBJETIVOS:** Pretende-se mostrar que a formação profissional no âmbito escolar está cada vez mais visível, a qual não deve estar fundamentada somente na aquisição de habilidades e competências, mas num fazer-didático que possa modificar situações de não-aprendizagem em sala de aula. **METODOLOGIA:** Mas, para enfrentar tais mudanças, seria preciso romper com o que há de mais tradicional no âmbito escolar, que é a didática tradicional, e assim construir um conhecimento a partir do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e operativas, para, posteriormente, construir uma unidade entre ensino e pesquisa. **RESULTADOS:** Essa nova estratégia de construção e organização didática abre ao professor um caminho novo para que a tarefa de ensinar a aprender seja modificada, a qual não se encontra mais marcada pela repetição de temas, mas pela linearidade de idéias que se constrói em sala de aula, a partir do saber do aluno em cooperação com o saber-fazer do professor, contribuindo assim para uma aprendizagem cada vez mais significativa. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** E, assumir essa proposta de formação, tendo como eixo a reflexão, significa assumir a constituição de uma nova prática através da própria experiência de vida, levando o professor a refletir para quem e como ensinar, os objetivos e consequências dos métodos de ensino por ele utilizados, para tomar decisões, mudar a sua prática e a própria realidade, se inserindo num projeto histórico, que pressupõe um trabalho docente mais voltado para a produção do conhecimento.

A didática não poderia deixar de surgir como uma disciplina preocupada em ressignificar o ensino, modelando o papel do professor como transmissor de conhecimentos contextualizados para superar dificuldades vigentes no processo

escolar. Segundo Nilda Alves (1992:87-89) “*a má formação profissional de professores representa um dos muitos problemas apontados no debate sobre a escola no Brasil*”... E esse é hoje um dos temas que vem abrindo caminhos a novas perspectivas de pesquisa em educação.

Na verdade, a cada ano surgem novas propostas de melhoria de ensino, porém, a teoria, na prática, vai se perdendo e acabamos vivendo constantes experiências em sala de aula, sem avaliarmos os resultados de sua aplicação e transformações, pois, entre o que se estuda e o que se consegue transformar, *há uma diferença muito grande*. Por isso, é preciso haver uma interferência nos rumos das transformações educacionais, nos seus agentes e nas próprias instituições, que, uma vez se dizendo *democráticas* não se deixam transformar.

Atualmente, as exigências de formação profissional no âmbito escolar estão cada vez mais visíveis, a qual não deve estar fundamentada somente na aquisição de habilidades e competências, mas num fazer-didático que possa modificar situações de não-aprendizagem em sala de aula.

As mudanças ocorridas a partir da publicação dos PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais) e da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) levaram os profissionais de educação a repensarem, a sua prática e assim desenvolverem um trabalho relacionando as formas interativas de comunicação para o trabalho e pra a vida, com planos de aulas mais flexíveis, nos quais os alunos fossem objetos do seu fazer-pedagógico.

Mas, para enfrentar tais mudanças, seria preciso romper com o que há de mais tradicional no âmbito escolar, que é a didática tradicional, e assim construir um conhecimento a partir do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas e operativas, para, posteriormente, construir uma unidade entre ensino e pesquisa.

Essa nova estratégia de construção e organização didática abre ao professor um caminho novo para que a tarefa de ensinar a aprender seja modificada, a qual não se encontra mais marcada pela repetição de temas, mas pela linearidade de idéias que se constrói em sala de aula, por uma interação dialógica, em que todos são sujeitos da enunciação, porque o caráter interativo nada mais é do que a possibilidade de transformação, seja pelo enunciador, seja pelo enunciatário, passando a refletir e refratar a realidade dada. É a idéia da palavra em movimento, o poder da palavra e, é através dela, que os sujeitos são postos em ação para reproduzir ou mudar o social.

J. Gimeno Sacristán faz referência a uma didática que busca a construção de uma nova realidade. Ela deve ser ressignificada quando o professor rompe com uma prática individualista e passa a construir conhecimento em cooperação com o outro, que carrega em si habilidades e competências ainda não conhecidas, mas

que precisam ser integradas ao fazer-pedagógico do professor, de forma a produzir resultados na aprendizagem, construindo significados sobre os conteúdos, que necessitam, por sua vez, de ações, para serem modificados numa relação dialógica.

Aqui, a concepção bakhtiniana de diálogo ultrapassa a noção de conversa, pois: o diálogo não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas. /.../ O diálogo é concebido de maneira mais compreensiva como o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas ou mais, é por isso que Bakhtin acredita ser o diálogo uma interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente através da linguagem e ele parte do pressuposto de que é na minha relação com o outro que eu me constituo enquanto ser histórico e social.

Para Bakhtin pensar em relação dialógica é remeter ao princípio da não autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Em linguagem bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social.

Assim, o *saber-fazer* do professor para *fazer*, precisa ser repensado para que a qualidade do ensino seja garantida, estimulando uma aprendizagem de forma ativa, sempre contribuindo para a formação do sujeito, que deve estar integrado aos processos de cooperação e comunicação, com o intuito de gerar uma consciência crítico-reflexiva dentro e fora da escola.

É preciso que o professor, na sua formação, assimile o seu papel social, ultrapassando os muros da escola, das ações de ensino e crie uma relação de troca com outros profissionais, que também estão querendo unir a sua necessidade de aprender ao desejo de ensinar, para formar uma comunidade de estudos na construção de novos saberes.

A questão da parceria com o outro é bastante importante para a superação das dificuldades de aplicação didática dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, porque, construir junto é muito mais motivador e, respeitar as diferenças, já é um bom começo, para que haja a assimilação dos conhecimentos, a descoberta de habilidades, mudanças de atitudes e a convicção daquilo a que se quer chegar.

A educação implica na formação humana da personalidade, tendo como campo de atuação o ensino e a instrução, que caracterizam o trabalho do professor, criando situações para o enfrentamento dos problemas e desafios na relação com o meio social, que requer uma preparação dentro do momento histórico em que estão sendo vividas as práticas sociais.

Por isso, a formação do professor é de fundamental importância para os

desafios a serem enfrentados em sua prática didática, pois, pensando sua prática, o professor aprimora a dualidade do seu trabalho, tendo em vista as exigências concretas da sua ação frente às dificuldades apresentadas pelos alunos, que requerem uma intervenção pedagógica mais apurada.

É, por essa razão, que o professor deve estar sempre atualizado, observando os parâmetros didáticos necessários à orientação dos alunos, respondendo às expectativas de um ensino de qualidade para cada nível escolar.

O professor, consciente de sua vocação, e tendo certeza dos objetivos educacionais da sua profissão, incita nos alunos a responsabilidade para um caminhar satisfatório em aproveitamento, criando situações de interação num clima de coletividade, com o qual, o ambiente escolar se torna um reflexo de aprofundamentos, o que, para o aluno, é fundamental para uma sólida assimilação e aprendizagem significativa, o que pressupõe uma mudança na qualidade educativa da população e na formação do profissional docente.

Formar profissionais, a partir de Luiz Carlos de Freitas (1992:89) “*não significa apenas formar pessoas de bom senso. É mais do que isso! É formar pessoas dotadas de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica...*” podendo, o professor assumir a condição de sujeito histórico de seu próprio projeto de desenvolvimento. E, neste projeto, o professor apropria-se do conhecimento disponível, procurando atualizar-se continuamente.

Porém, segundo Pedro Demo (1991), o desafio de manejar e produzir conhecimentos (...) deve superar a exclusividade da didática “ensino aprendizagem” tipicamente produtiva/transmissiva, superando a “exclusividade”, passando a socializar o conhecimento disponível.

Diante dessa perspectiva, a didática do aprender a aprender se moderniza e engloba a necessidade da apropriação de conhecimentos adquiridos, e disponíveis para um manejo crítico e criativo, desafiando o homem a melhorar a qualidade do ensino e, consequentemente, sua formação, assumindo a postura de sujeito histórico, com base na manipulação e produção de conhecimentos.

É preciso destacar que, para se trabalhar o espaço educativo do aprender a aprender, na formação do professor, é fundamental uma atitude de pesquisa diante da realidade, acompanhada da competência de nela intervir com base em conhecimentos atualizados porque:

o professor continua insubstituível como orientador da aprendizagem, porque se trata de formar uma competência humana que exige sujeitos interagindo, mas será substituído como “ensinador”... (Freitas, 1989; Fleury, 1991; Frigotto, 1998; Mello, 1986).

É necessário repensar também a profissão professor em muitos sentidos, principalmente quando se trata da produção e manipulação de conhecimento à distância, pois a valorização profissional passa por uma seleção positiva e por uma formação permanente e continuada na construção da didática do aprender a aprender e ensinar em todos os níveis.

É mister, da parte dos professores, que desejam melhorar a sua formação, um compromisso maior com a pesquisa, a elaboração e a teorização da sua prática, de forma crítica e criativa, para assim instruir para a modernidade, pois, *a mão-de-obra ouço qualificada*, segundo Pedro Demo (1992:27), é *fardo, porque predomina o sentido de intensividade do capital sobre a do trabalho...*

Dessa forma, a educação de qualidade chega a ser fator essencial pra os processos emancipatórios educacionais e, seu atraso, é *uma agressão aos direitos constitucionais*. (Costa, 1990).

Mas isso é predominante no Brasil, uma vez que, pela conveniência governamental, ainda existem agentes mal formados e inadequados à tarefa de ensinar, o que prejudica o nosso padrão educacional.

E, como se não bastasse, as paralisações crescentes fazem com que o aproveitamento entre em decadência, ocorrendo a evasão e o fracasso escolar até mesmo dos profissionais que se encontram em cursos de formação.

Mesmo tendo uma formação adequada, o professor não está satisfeito com a sua situação profissional, assumindo uma postura docente que *apenas ensina porque apenas aprendeu*. No entanto, ele precisa se especializar e assim pensar em outras formas de atualização profissional permanente, deixando de tempos em tempos, o exercício docente para estudar, englobando, sobretudo, o direito de todos à informação estratégica e sua infindável renovação.

Assim, o professor vai construindo oportunidades reais de aprender a aprender e a partir daí exercita a sua auto-avaliação pela via do conhecimento, que não se reproduz, mas se constrói como processo, seja ele de forma presencial ou à distância.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (1992:3) “*já se fez muito no campo das idéias e poucas delas converteram-se em realidade no interior dos cursos de formação de professores*”... pois, os professores ainda não produziram mudanças nas escolas; e, no momento em que eles se atualizam e tomam consciência do seu papel, geram dilemas dentro do sistema e da própria sociedade, que almeja a democratização da escola, mas não participa de suas mudanças.

Entretanto, é preciso discernir quem é o profissional da educação com ênfase na atuação do professor dentro da docência do trabalho pedagógico presencial e/ou à distância, pois, nesta modalidade de ensino, embora não pareça,

a formação é extremamente importante, uma vez que esse educador deverá ser capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual está inserido.

Por isso, garantir uma formação de qualidade para o professor de educação à distância, é também valoriza-lo como profissional, melhorando a relação teoria e prática nesta modalidade de ensino, já que a formação do profissional da educação ainda é feita, até certo ponto, de forma precária e desarticulada nas escolas normais, licenciaturas de pedagogia e licenciaturas específicas, o que trás à tona a necessidade de reflexão e investigação sobre a própria prática docente para o desenvolvimento do professor (Schön, 1987; Zeichner, 1992) buscando, assim, formas conjuntas de melhoria da qualidade de ensino.

Reconhecendo a impossibilidade de as universidades formarem profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, sempre inacabados, que somos (Freitas, 1997), torna-se necessário, que os educadores busquem um aperfeiçoamento constante em sua área de atuação, desenvolvendo-se, enquanto desempenham suas funções, pois o reconhecimento aparece quando se vislumbra um ensino de qualidade. (Shulman, 1986)

E, o conhecimento do professor vai se construindo durante toda a sua trajetória de vida, por isso, deve ser revisto, questionado e reelaborado para a melhoria da aprendizagem.

A transformação do conhecimento do professor em conhecimento comprehensível para ser compartilhado com o aluno, no nível da escolaridade em que ele se encontra, se configura como um conhecimento pedagógico de conteúdo, o que permite ao professor perceber as dificuldades ou facilidades dos tópicos a ensinar.

Logo:

todas as formas de que lança mão, o professor, para transformar conteúdos em aprendizagem, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a seqüência que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos.

se torna fundamental numa aprendizagem significativa para se chegar ao conhecimento e, este conhecimento permite, pois, ao professor, melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno, construindo relação com aquele que aprende, manifestando formas de pensar conhecimentos anteriores e até conflitos.

Dessa forma, na mediação do professor, entre o conhecimento previamente construído e aquele que aprende, está o conhecimento pedagógico, indissociado do

conhecimento específico, e é aí que está a complexidade do saber fazer e ensinar, pois:

a complexidade, a profundidade e a própria linguagem empregada em cada situação de aprendizagem é diferente, mas a preocupação do professor com o que está sendo ensinado e as alternativa que encontra, à medida que reflete sobre a sua prática e busca de soluções aos problemas inerentes aos problemas do cotidiano pedagógico, é que fazem a singularidade da sua prática profissional. (Clarke, 1994).

É, dentro da prática profissional que o professor vai buscar estratégias materiais ou lingüísticas para se fazer compreender, e auxiliar o aluno na compreensão do novo conteúdo, na recuperação de conhecimentos e experiências anteriores, que sirvam de alicerces e/ou andaimes (Coll, 1996) a novas aprendizagens, pois significam ajustes na prática docente para que a aprendizagem aconteça.

Mas, ressalte-se que, o conhecimento *não é ensinado*, é aprendido na prática pedagógica profissional, na qual, ocorre a possibilidade de se discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas pelos professores, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos (Schön, 1987; Zeichner, 1993), que não se dando conta de que são primeiramente professores.

Logo, ser professor é algo intuitivo, em que cada um busca desempenhar seu papel como pode, uma vez que, na maioria das universidades brasileiras, não é possível ser exclusivamente professor ou pesquisador, quando se trata de cursos de formação profissional.

Na verdade, o profissional da educação tem necessidade de uma formação que vá além do domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, pois, o conhecimento por si só, hoje se globaliza, havendo assim a necessidade de se favorecer na formação do futuro profissional da educação, uma aproximação integrada da didática, articulando domínio dos conteúdos, metodologia e formação pedagógica (Perrenoud, 1993:118).

Dessa forma, ao se tomar consciência do perfil profissional do professor e buscar sua competência pedagógica na prática, os professores em formação precisam saber como transformar o conteúdo científico aprendido em um conteúdo escolar de modo a ser assimilado pelo aluno. Pois, como diz Corinta Geraldi (1995:88) “é *nesta articulação que se constrói o conteúdo do ensino*.”

Por isso, os professores precisam discutir, no processo de formação docente, a sua prática, refletir sobre ela, ousar, arriscar para bem orientar os seus alunos na construção da cidadania.

E, essa reflexão deve partir de uma formação inicial, que, segundo Philippe Perrenoud (1993:19) por si só, não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminando as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, mas pode inverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, pais e da administração escolar.

Corinta Geraldi (1998:131), por sua vez, diz que o educador estimula, com sua trajetória de vida, o ousar a fazer, não esperando que façam nada por ele, pois a medida que faz a história, faz também o seu porvir, acreditando num futuro melhor para si e seus alunos.

É por isso que é preciso refletir a história dos docentes para tomarmos consciência dos seus não-saberes, incertezas e dúvidas na construção de um conhecimento mais contextualizado, buscando também novos saberes, que possam emitir sinais para a melhor compreensão da escola e da prática nela realizada.

Agindo dessa forma, a educação englobaria a dinâmica do desenvolvimento e não do produto dele, pois objetiva a adequação do processo de reconstrução da experiência vivida pelos professores como profissionais, caminhando em direção à melhoria da eficiência individual, onde ocorreria a reflexão na própria ação.

A reflexão na ação é o momento de gerar mudanças para a solução de problemas na aprendizagem, no qual, o professor é levado a pensar, reorganizar suas idéias e refletir sobre aquilo que faz no momento presente. Logo, a reflexão vai servir para sinalizar os problemas detectados no dia a dia da sala de aula.

Dessa forma, a reflexão só se desenvolve porque não é possível encontrar respostas a situações inesperadas. Porque, segundo Donald Schön “é impossível aprender sem ficar confuso.”

Pensando nisso, é necessário que os profissionais da educação se abram para a reflexão e criem um ambiente, onde a cooperação seja partilhada com confiança entre aqueles que dela participam, pois, pensando criticamente, a prática de hoje ou de ontem, é que é possível melhorar a próxima prática. (Paulo Freire, 1997:43-44).

A reflexão na ação é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas educacionais; ela envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas, que possa ser empacotado e ensinado a professores, mas busca deles um equilíbrio entre a sua rotina e o pensamento a se articular.

E, assumir essa proposta de formação, tendo como eixo a reflexão, significa assumir a constituição de uma nova prática através da própria experiência de vida, levando o professor a refletir para quem e como ensinar, os objetivos e consequências dos métodos de ensino por ele utilizados, para tomar decisões,

mudar a sua prática e a própria realidade, se inserindo num projeto histórico, que pressupõe um trabalho docente mais voltado para a produção do conhecimento.

Por esse motivo, a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

É importante ressaltar que esse tipo de formação, segundo Antonio Nóvoa (1993), não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso, é importante investir em formação e, investir a práxis como lugar de produção do saber é conceber uma atenção especial às vidas dos professores que retém como referência à sua experiência e identidade.

Pierre Dominicé, (1990:149-150), ressalta que:

o sujeito constrói o seu saberativamente ao longo do seu percurso de vida. Pois, ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais.

A noção dessa experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Logo, a formação deve ser assumida como processo interativo e dialógico, onde cada professor é chamado a consolidar saberes emergentes da prática profissional, construindo um retrato da realidade do saber da sua ação pedagógica.

Fica, pois, configurado, nesta parte do trabalho, que a formação encerra um projeto de ação e ressignificação identitária dos professores e, pensá-la, no presente, implica aquilo que se anuncia para o futuro de um sujeito histórico, que se quer renovar para o trabalho em qualquer modalidade de ensino numa perspectiva dialógica, interativa e sócio-discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. CEDES. São Paulo, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5a ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BRASIL. LEI 9394, DE 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases. Diário Oficial. Brasília, DF. 23/12/1996. Secção 1, p. 27.341

_____. Regulamentação da Educação à distância. MEC, 2000.

COLL, César. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. Revista em aberto. Brasília, v.

12, n. 54, abril, jun, 1991.

DOMINICÉ, P. Apprendre se former. In: Étienne Bourgois (ed), L'Adulte em formation. Paris: De Boeck & Larcier, 1996.

FLEURY, A. FLEURY, M.T.L. Aprendizagem e inovação organizacional. As experiências do Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. Revista de Administração. USP. V. 30, n. 3, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia; saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. Revista em aberto. Brasília, v. 12, n. 54, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologias, relações sociais e educação. In: COELHO, Lígia M. C. Costa. Sistema educacional e novas tecnologias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/105, abr/jun. 1981.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Rio de Janeiro: IESAF?FGV, 1987.

GERALDI, Corinta (org). Cartografia do trabalho docente. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo, 1994.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Profissão professor. Portugal: Porto, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas: profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. . Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Linhas de rumo em formação. Portugal: Aveiro, 1993.

SALVADOR, César Coll. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHON, Donald. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHON, Donald (org). Formar professores como profissionais reflexivos.In.: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

SHULMAN, L. Knowldg and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1, 1987.

ZEICHNER, Kenneth m. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Trad. Por A. J. Carmona Teixeira. Maria João Carvalho e Maria Nôvoa. Lisboa: EDUCA, 1992.

DESAFIO DO INCENTIVO À DOCÊNCIA

Flordelice NUNES – Escola Estadual Segismundo Pereira – Uberlândia-MG
flordelicensunes@hotmail.com

RESUMO

O processo seletivo para professor supervisor do PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Língua Portuguesa é uma oportunidade única na carreira de um profissional de escola pública de ensino regular. O contato direto com a Universidade Federal e a troca de experiência contribuem para o enriquecimento do currículo e da prática de ensino do professor. Só não é possível avaliar a proporção da responsabilidade desse cargo.

A educação brasileira vem passando por uma fase totalmente desmotivadora para os que já são e para os que pretendem ser professor. São vários os problemas que o educador enfrenta no exercício de sua função. A escola não possui um quadro de profissionais que possam apoiá-lo. Na verdade, ele tem que ser psicólogo, assistente social, pai e mãe do aluno. A família está cada vez mais ausente na educação de seus filhos. Transferem para a escola toda a responsabilidade que seriam deles. E, estas acabam assumindo isso, pois entendem que não podem excluir ninguém, precisam pelo menos tentar ajudar. São inúmeros os casos de crianças, jovens e adolescentes buscarem ali a solução para os seus problemas.

O ambiente escolar tem-se tornado, muitas vezes, o palco de adolescentes desestruturados, trazendo para a escola a violência vivenciada em casa e na sociedade. É comum a escola receber pais que também não possuem estrutura para participar da formação educacional de seus filhos. É visível o medo que alguns alunos apresentam em relação a eles. E, com isso, tentam refugiar-se na escola. A escola exerce um papel importante na vida de cada um, pois é nela que se concentram as expectativas para a formação dos adolescentes. E é o lugar no qual nossos alunos têm buscado a informação e a formação, o que, na maioria das vezes, não encontram nos seus lares. E, com isso, acaba exercendo funções para as quais ele não está preparado.

A estrutura física é outro fator problemático. As salas de aula com espaço para, no máximo, vinte e cinco alunos, ocupada por média de quarenta. É exigido do professor aulas diferenciadas, que motivem e despertem o interesse dos alunos. Mas, na escola não há espaço e nem material pedagógico para isso.

O salário do profissional da educação é menor do que de um servente de pedreiro. Não desmerecendo a categoria dos pedreiros, mas o educador forma

cidadãos, lida com vidas, é responsável por formadores de opinião. O seu salário deveria ser equiparado a de um profissional que também cuida de vidas e que são bem remunerados e respeitados. No entanto, todas as lutas para melhoria salarial e de condições de trabalho têm sido em vão. Muitos professores já não acreditam mais que esse perfil dramático da educação possa mudar. O pior é que a valorização desse profissional na sociedade também é cada vez mais degradante. A ele se referem como um ser qualquer. Enquanto deveria ser visto como um ícone das profissões, pois dela dependem todas as outras. Toda profissão necessita de um professor.

Mas a realidade é que esse profissional tem sido alvo de agressões na sala de aula. Além do baixo salário, das condições físicas e pedagógicas da escola, os alunos não respeitam os professores. Diariamente a mídia tem divulgado casos de descaso e violência a esses profissionais. E nada tem sido feito para solucionar esse problema. Especialistas falam, debatem, apontam solução, mas é só isso. É como se fossem descartáveis. Perde-se um e logo tem outro no lugar. A falta desses profissionais no nosso país tem comprovado que essa teoria não procede. Vários alunos ficam sem aula por um longo período porque não há professores. A qualidade também tem caído muito. Alguns procuram trabalhar pelo que recebem, ou seja, quase nada. Os mais qualificados procuram outra profissão. Algumas universidades privadas aproveitam essa crise para jogar no mercado profissionais sem nenhuma qualificação para assumir o papel de educador.

O PIBID é um programa que tem como objetivo geral incentivar a formação de professores para a educação básica. Assumir o cargo de professor supervisor de dez licenciandas bolsistas é desafiador. De um lado, a verdadeira realidade da educação, de outro, o compromisso assumido com o Programa de Iniciação à Docência. Incentivar os estudantes que optaram pela carreira de docente, valorizar o magistério é viver num paradoxo. Ser educador é um sonho. Participar da formação de pessoas que acreditam nesse sonho é assustador.

Mas é importante acreditar que esse problema da educação tem solução. É nessa crença que o professor supervisor tem que se fundamentar para exercer o cargo que lhe foi atribuído. Utilizar de estratégias que possam motivar os futuros educadores, deixando-os conhecer na prática os problemas enfrentados na escola.

Uma dessas estratégias é o relacionamento. Criar um ambiente no qual os bolsistas possam sentir parte do grupo de educadores. Permitir que eles participem das insatisfações e angústias desses profissionais. Mas estar sempre ao lado deles e discutir os pontos positivos e negativos do que vivenciaram. É necessário lembrar que existem os valores na nossa profissão. O relacionamento, a convivência com diversas pessoas, a troca de conhecimentos não podem ser deixados de lado. Para

ser um professor supervisor tem que acreditar naquilo que faz. Não é simplesmente acompanhar os bolsistas, ajudar no planejamento das ações, cumprir uma carga horária. Não é possível encarar esse desafio pelo simples prazer de participar de um programa que te liga à Universidade Federal. O licenciando percebe aquele educador que acredita no que faz, que a educação, embora com tantos problemas, ainda é a solução para nossa sociedade. É necessário educar com amor. Paulo Freire disse: “*Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo...*”. E é esse o exemplo que deve ser repassado aos que desejam ser professores. Não se pode negar o direito de outros acreditarem que podem fazer a diferença. E acreditando nisso, talvez seja possível vencer o desafio e incentivar a docência.

O PIBID veio para viabilizar a mudança desse quadro desestruturado em que se encontra a nossa educação. Os licenciandos terão a oportunidade de participar ativamente das práticas de ensino. Estarão ali propondo atividades em parceria com o professor supervisor. É uma força nova chegando para contribuir com o ensino público. No decorrer do desenvolvimento das ações, é possível perceber o amadurecimento de cada um. As mesmas exercem um papel relevante na formação inicial dos professores, pois permitem um contato mais direto com os alunos e servidores da escola. O relacionamento entre os membros do projeto é de respeito, companheirismo e carinho. Um dos pontos fortes do PIBID é a oportunidade dos licenciandos bolsistas proporem, planejarem e participarem de atividades escolares de educação básica, com o apoio do professor coordenador de uma Universidade Federal de Ensino Superior e do professor supervisor de uma Escola Pública. Lembrando que o nosso objeto de trabalho na escola é o aluno. E eles são beneficiados. São propostas novas, metodologias diferentes. A escola necessita disso. Precisa ganhar vida.

Os desafios são muitos, mas não podemos simplesmente lamentar. O professor supervisor é responsável pelos bolsistas na escola em que atua, em acompanhá-los, orientá-los. Mas acaba aprendendo com eles. São ousados. Não têm medo de sonhar, de acreditar. Os que os têm, desistem no início. A educação precisa de pessoas que possam lutar por melhoria. Ela não é propriedade privada. É de todos que acreditam nela. Não podemos fazer de conta que não é problema nosso. Os futuros docentes também precisam acreditar nisso. Estão tendo essa oportunidade. Fazem a diferença. O resultado desse trabalho já é visível. Desenvolvem as atividades planejadas com segurança, determinação. É um trabalho em grupo. Gera bons frutos. Nas atividades desenvolvidas que envolvem alunos, percebe-se a satisfação dos mesmos quando encontram na escola algo novo, diferente. O que deveria acontecer ao longo do ano letivo, e que, às vezes, não é possível, pois não são todas as escolas contempladas com o PIBID. E, isso

também não é algo permanente. Depois que termina esse processo, o ambiente volta ao mesmo. Contudo, haverá melhoria da qualidade de ensino. Muitos docentes sairão da Universidade preparados para exercerem a profissão.

Porém, sabemos que o objetivo do programa foi cumprido. Houve ali uma oportunidade de amadurecimento aos novos professores. Estarão mais preparados para enfrentar uma sala de aula. Saberão como lidar com as dificuldades, improvisos. Já estarão cientes do seu papel na sociedade. Vivenciaram na prática tudo isso. Serão sonhadores porque acreditam em mudanças. Não porque são desconhecedores dos problemas. Não serão como muitos professores que no primeiro dia de aula desistem. Não conseguem lidar com uma sala de aula cheia, manter a disciplina. Ficam assustados. Preferem ser diaristas. Ganharam mais e sofrem menos. São incapazes de pensar que podem fazer a diferença. Têm a graduação, mas não têm a experiência, a perseverança de exercer a profissão. É necessário investir nesses que sonham, acreditam. São eles a semente que poderá produzir mudanças nesse cenário educacional. Diversos profissionais estão ali porque já não conseguem outra coisa e precisam do pouco salário que recebem. Esses não contribuem para a mudança que precisamos. São desmotivadores.

Mas ainda assim, incentivar a docência continua sendo um desafio. Apesar de pedagogos sonhadores como Paulo Freire, Rubem Alves e outros que defendem a ideologia deles, acreditam que tudo faz parte de um processo de transformação, a realidade dos educadores continua crítica. A mídia divulga o crescimento do índice da educação. Porém, não mostra o que custa ao educador esse crescimento. São noites mal dormidas, finais de semana trabalhando. E nem sequer são citados nesse crescimento divulgado. A eles é lançada toda responsabilidade se houver fracasso, mas não lhes é atribuído nada se há vitória.

Mesmo assim, a sociedade depende dos professores. Enfrentamos desafios, críticas, mas somos educadores. Necessita-se de algo para mudar esse quadro.

O PIBID veio de encontro a essa necessidade. Dá oportunidade aos alunos do curso de licenciatura de participarem das atividades de uma escola de ensino regular pública, tornando-a num campo de experiência para a formação de seus conhecimentos na prática. E, além disso, há uma interação entre essas escolas. Talvez esse seja o caminho para a melhoria na qualidade da educação.

É preciso que os professores envolvidos nesse programa participem positivamente da formação de seus bolsistas licenciandos. Permita que elaborem, planejem, sonhem com as mais diversas atividades. O papel desse professor tem que ser de mediador, e não controlador.

Um projeto só pode dar certo se pessoas envolvidas nele acreditam nos seus objetivos, nos seus resultados. O PIBID já apresenta bons resultados. Por

isso, é importante continuar e ampliar. Atender as mais diversas escolas públicas, incentivar os nossos jovens a exercerem a função de professor. O país precisa de mais professores. A luta por melhoria não pode parar, mas não é desistindo dessa profissão que conseguiremos reverter esse quadro. É aliando-se aos que estão chegando, que têm idéias novas, estratégias diferentes. Não é aconselhando-os a desistirem, procurar outra profissão enquanto são jovens que chegaremos ao que desejamos. A educação precisa de força jovem. Não podemos permitir que a nossa educação cresça só em índices. Temos que despertar para uma outra realidade. O professor tem que ser lembrado porque ele é importante, não porque foi espancado, assassinado, ameaçado de morte.

Com isso, esse programa que visa valorizar o magistério, os estudantes que optam pela carreira de docente merece ser respeitado. Não podemos participar dele só pelos benefícios matérias, mas porque também queremos melhoria na qualidade de ensino. Precisamos de educadores que acreditam no que faz. O desafio é grande, mas precisamos vencê-lo. E, para isso, é necessário programas como esse.

PIBID - O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, OS PCN E A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Josilene Mendes Santana **Oliveira** (Bolsista/ PIBID Letras /UFMT/CUA/ICHES)
josimso@hotmail.com

Cleidiane Queiroz da **SILVA** (Bolsista/ PIBID Letras /UFMT/CUA/ICHES)

Heide Cristina Costa da **SILVA** (Bolsista/PIBID Letras/CUA/ICHES)
heidecristina@hotmail.com

Marella Balbino **CORREIA** (Bolsista//PIBID Letras/CUA/ICHES)

Vander Simão **MENESES**(Bolsista//PIBID Letras/CUA/ICHES)

Odorico Ferreira **CARDOSO NETO** (Coordenador/PIBID Letras/CUA/ICHES)
odoricoedeise@uol.com.br

Palavras-Chave: Ensino de Língua. PCN. Teoria dos Gêneros. Interação teoria-prática docente.

Com intuito de atender às necessidades de transformações na educação brasileira, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a reformulação do Ensino Médio no Brasil. O presente trabalho visa apresentar as contribuições relativas ao Projeto de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no que se refere às mudanças pretendidas no ensino da língua materna apresentadas pelos PCN, tendo como objeto de pesquisa as atividades desenvolvidas na escola. Ao longo dos anos, o ensino de língua vem sofrendo mudanças e questionamentos em relação à qualidade do *dito* em analogia ao *feito*. O objetivo é compreender em que consistem as falhas. Para tanto, foram desenvolvidas atividades de leituras e reflexões que possibilitaram articular aulas dentro do que é proposto por autores como Antunes e Maserani, cujo objeto de estudo são os gêneros textuais. Por meio das observações iniciais feitas na escola, foi possível perceber que era urgente desenvolver atividades que priorizassem o texto como lugar de interação. Estudos revelam três concepções de linguagem: linguagem como expressão de

pensamento; como instrumento de comunicação e a que compreende a língua como lugar de interação. É nesta que se encaixa a teoria dos gêneros textuais, tendo em vista que a linguagem só se realiza por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. A concepção interacionista da linguagem objetiva a interação, finalidade destacada pelos PCN. Nesse sentido, as ações realizadas pelo PIBID têm por objetivo promover entre futuros docentes, docentes em exercício e alunos do Ensino Médio, uma prática educacional que compreenda o ensino da língua como lugar de preparação e capacitação de sujeitos que desenvolvam competências

sociodiscursivas, ou seja, as aulas de língua portuguesa devem propiciar ao alunado as competências necessárias para que ele se insira na sociedade, oportunizando a interação com o outro. Para tanto, o PIBID vem desenvolvendo atividades de leituras, reflexões, apresentação de seminários e atividades de intervenção na escola, com objetivo de preparar futuros professores, possibilitando uma prática educacional diferenciada da tradicional. Assim, o PIBID tem promovido uma prática educacional que compreende o ensino da língua como lugar de preparação e capacitação de sujeitos que desenvolvam competências sociodiscursivas. Portanto, torna-se necessário inspirar outro tratamento escolar para os fatos gramaticais, perceber que há mais elementos do que, simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia na língua.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD: RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Prof^a Dr^a Alba Cristhiane **SANTANA** – FL/UFG

albapsico@gmail.com

Prof^a Dr^a Alessandra Oliveira Machado **VIEIRA** – FE/UFG

aomv@bol.com.br

Os cursos de Licenciatura oferecidos na modalidade a distância têm se expandido de modo considerável nas últimas décadas, particularmente sob o apoio da *internet*. Segundo a Associação Brasileira de Educação a distância 31,5% dos cursos oferecidos na modalidade a distância são direcionados à formação de professores, o que representa o maior grupo em um universo de 2,6 milhões de alunos que tem utilizado essa modalidade desde 2008 (ABED, 2010).

A formação de professores por meio da Educação a distância (EAD) tem sido incentivada pela demanda de certificação e qualificação profissional de um número expressivo de profissionais brasileiros que atuam sem formação adequada (SANTANA, 2010). Tal demanda é motivada, principalmente, pela exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, de obrigatoriedade de titulação superior para docentes de todos os níveis de ensino.

Diante da exigência da Lei, são criados distintos programas para atender essa demanda, com formatos variados e apoiados pelo Ministério da Educação (MEC). A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada nesse contexto, em 2005, configurando-se em um programa de Educação a distância. O objetivo principal da UAB é formar professores para atuar na educação básica e, ao mesmo tempo, contribuir com a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior no país. A estimativa do MEC foi alcançar em 2010 a criação de mil pólos de atendimento da UAB em todo território nacional e até 2013 atender 800 mil alunos por ano.

Essa crescente expansão da EAD tem motivado a realização de pesquisas com vistas a identificar e compreender as especificidades do processo ensino-aprendizagem nesses novos contextos educativos. Nessa direção, diferentes estudos (BELLONI, 2008; COLL *et al.*, 2010; CRUZ, 2010; KENSKI, 2004; ZUIN, 2006) apontam que a EAD a partir das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) gera uma nova cultura educacional. Tais tecnologias não podem ser vistas como simples suportes pedagógicos ao processo educativo, elas interferem nas formas de interação social e de apropriação de conhecimento, engendrando um novo modelo educacional (BELLONI, 2008).

A EAD promove novas demandas ao professor e ao aluno, bem como, novas concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, devido às configurações específicas dessa modalidade de ensino, sendo necessário destacar como especificidades, o distanciamento espacial entre professor e aluno, e a simultaneidade temporal das ações de cada um.

Os professores que atuam nesse contexto precisam aprender a dominar e a valorizar não só um novo instrumento tecnológico, ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem. É preciso estar preparado para lidar com as práticas educativas na EAD, construídas pela mediação pedagógica, a qual se apresenta como um desafio para o papel docente nessa modalidade de ensino. Segundo Coll *et al.* (2010), o papel mais importante do professor em ambientes virtuais, como os da EAD, é o de mediador, visto como alguém que auxilia a atividade de aprendizagem do aluno, utilizando-se para isso as NTIC's.

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência vivenciada nesse contexto formativo. Desenvolvemos atividades como professor-formador e tutor a distância em um curso de Licenciatura na modalidade a distância, pelo sistema UAB/UFG. O trabalho foi realizado na disciplina Psicologia da Educação, com carga horária de 65 horas/aula, em três turmas, atendendo oitenta e cinco alunos. Nosso objetivo com a disciplina foi contribuir com o processo de desenvolvimento profissional dos licenciandos, a partir dos conhecimentos psicológicos.

Nossa fundamentação teórica parte da Psicologia Histórico-Cultural, numa perspectiva dialógica, com foco nos estudos de Bruner (1997) e Vygotsky (2003). Compreendemos que o processo de desenvolvimento humano se configura nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos sócio-histórico-culturais, nas quais ocorrem processos de significação, isto é, de produção e negociação de significados.

Em um contexto educativo ocorrem diferentes relações dialógicas dos alunos entre si e destes com os professores, levando a uma intensa produção de significados sobre si, o outro e o processo de ensinar e de aprender. Assim, o espaço de formação docente propiciado na EAD, no qual são produzidos e negociados diferentes significados, pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos.

Nossa intenção foi superar um ensino de Psicologia da Educação estritamente teórico, que ocorre de forma isolada da complexidade dos contextos sócio-histórico-culturais e, principalmente, desvinculada das experiências concretas no contexto escolar. Algumas discussões (LAROCCA, 2002; SADALLA *et al.*, 2002) apontam para a necessidade de desenvolver disciplinas de Psicologia a partir de uma perspectiva dialética de ação e reflexão, a qual ultrapassa a noção de

fundamento teórico na formação docente, pois se ampliam suas possibilidades de compreensão e de contribuição com a Educação, já que se traduz na interlocução entre teorias e práticas.

Nessa perspectiva, desenvolvemos um trabalho com vistas a investir na ação e reflexão, por meio de um procedimento específico que promovesse reflexões individuais acerca das atividades desenvolvidas na disciplina, relacionando com as experiências na docência. Trabalhamos ao longo da disciplina com o Memorial, um procedimento que gera reflexões para a produção de uma narrativa autobiográfica, focalizando percepções, significados e relatos das experiências.

No procedimento adotado, foi solicitado ao aluno que elaborasse memoriais, ao final de cada módulo, a partir de algumas questões específicas. Foram solicitados 6 memoriais, sendo que cada um abordou as seguintes questões: a) memorial 1: percepções, significados e experiências com o conhecimento psicológico; b) memorial 2: percepções e significados sobre o processo de desenvolvimento humano; c) memorial 3: percepções, significados e experiências com a abordagem comportamental, destacando situações escolares em que utilizou *reforços e punições*; d) memorial 4: percepções, significados e experiências com a abordagem psicanalítica, destacando situações escolares em que vivenciou algum *mecanismo de defesa*; e) memorial 5: percepções, significados e experiências com a abordagem piagetiana, relatando sobre o *processo de equilíbrio* vivenciado na disciplina; f) memorial 6: percepções, significados e experiências com a abordagem vygotskyana, destacando os *sentidos e significados* atribuídos à docência.

Observamos que esse procedimento promoveu espaços ricos e férteis para a reflexão sobre os diferentes significados que são produzidos acerca dos conhecimentos psicológicos na prática do professor, bem como sobre o processo de desenvolvimento de cada licenciando. Os memoriais propiciaram trocas de percepções entre os licenciandos e o tutor, possibilitando uma intensa produção e negociação de significados, alterando a qualidade das interações no espaço virtual. Ao receber os memoriais, o tutor respondia individualmente (apenas o aluno e o professor-formador tinha acesso aos comentários do tutor), com questões que visavam provocar reflexões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e também sobre o conhecimento psicológico.

Os memoriais apresentaram temáticas relacionadas a: visões mistificadas sobre a Psicologia, atribuindo a essa ciência o poder de solucionar os problemas escolares; percepções fragilizadas a respeito do papel do professor frente às dificuldades dos alunos, destacando a impotência e a ausência de conhecimento e de habilidades para lidar com as variadas questões que surgem no âmbito escolar; dificuldades em relacionar a teoria e a prática vivenciada no contexto escolar.

O trabalho com os memoriais possibilitou levantar alguns indicadores sobre as contribuições que a disciplina Psicologia da Educação pode trazer para a formação docente, a saber: a) as concepções sobre a prática docente podem ser ressignificadas a partir de reflexões propiciadas pela articulação entre a realidade concreta e os conhecimentos psicológicos; e b) o processo de desenvolvimento profissional dos licenciandos pode ser mobilizado por reflexões que focalizem suas experiências escolares, oportunizando a produção de novos significados a respeito de si mesmo, de sua formação, do outro e dos contextos.

Entendemos que a relação entre as dimensões da teoria e da prática é mais complexa que uma relação de implicação causal, e baseados em uma perspectiva dialética concebemos que os saberes científicos mantêm uma relação constitutiva com os saberes da experiência. A complexidade do contexto educativo exige do professor algo mais do que simplesmente *tomar* conhecimento das teorias psicológicas, implica em dialogar criticamente e produzir significados a partir da articulação entre conhecimentos científicos, realidade concreta e prática docente.

Essa experiência com os memoriais na formação docente por meio da EAD apontou que a Psicologia da Educação pode de fato contribuir com os processos de desenvolvimento dos licenciandos, ultrapassando os limites teóricos dessa disciplina. Destacamos a necessidade de repensar o papel da Psicologia na formação de professores, buscando concepções e procedimentos teórico-metodológicos que contribuam efetivamente com o desenvolvimento humano. E finalmente, consideramos que a experiência com memoriais abriu caminhos para a ressignificação do próprio fazer pedagógico no contexto da EAD, uma vez que demonstrou que um processo de produção de saberes, que atenda a uma proposta de nova cultura educacional, não pode ser concebido desvinculado do processo de desenvolvimento (inter)subjetivo do aluno.

REFERÊNCIAS

- ABED. *Censo EAD. BR 2010*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5^a edição. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COLL et al. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Trad. N. Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, D.M. Formação docente e mediação pedagógica em cursos de licenciatura a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 35, n. 2, p. 341-358, jul./dez. 2010.
- KENSKI, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2 ed. Campinas, SP:

Papirus, 2004.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: Azzi, R.G. & Sadalla, A.M.F.A. (Orgs), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 31-46). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.31-46.

SADALLA, A.M.F., BACCHIEGGA, F., PINA, T.A. & WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes; identidade, trajetória e contribuições. In: Azzi, R.G. & Sadalla, A.M.F.A. (Orgs), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.47-92.

SANTANA, A.C. *Significações na formação de professores*: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 191 p. Textos originais de diferentes datas.

ZUIN, A.A.S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

**ABORDAGEM DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ENSINO FUNDAMENTAL. PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –PIBID / CAPES –
UFG - SUBPROJETO: LETRAS – PORTUGUÊS**

Amanda Moreira **PRIMO** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)
amandagreen90@hotmail.com

Geysiane Nunes **DOS SANTOS** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)
geysi147@hotmail.com

Sinval Martins de **SOUSA FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)
sinvalfilho7@gmail.com

Sophia A. Bontempo **SOUZA** (Supervisora/ Colégio Estadual Lyceu de Goiânia)
sophiabsouza@yahoo.com.br

Palavras-Chaves: Ensino. Gênero. Escrita. Interpretação.

RESUMO

Visando contribuir na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Universidade Federal de Goiás aderiu ao programa em 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010. Em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. O projeto aqui exposto teve início no primeiro semestre de 2011, amparado pelo programa PIBID, que foi desenvolvido no Colégio Lyceu de Goiânia para o 9º ano do ensino fundamental, com alunos de faixa etária entre 13 e 18 anos de idade. Seguindo pressupostos de Luiz Antônio Marcuschi em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (Marcuschi, 2008), o projeto tem em vista a abordagem dos gêneros textuais. As aulas foram ministradas nas terças-feiras, com duração de 50 minutos. Alguns gêneros específicos foram estudados na sala de aula.

Com base no gênero textual estudado, os alunos fizeram atividades escritas e orais propostas no decorrer das aulas. A partir das referidas atividades, notou-se o resultado satisfatório dos alunos no desenvolvimento de suas competências linguísticas e comunicativas. Utilizou-se os seguintes gêneros textuais: entrevista; texto de revista; propaganda publicitária; história em quadrinhos; documentos oficiais. Alguns gêneros textuais foram estudados por mais tempo e outros, por serem mais conhecidos, foram trabalhados em menos tempo. Levando-se em conta as produções escritas e debates realizados em sala pelos alunos, considerou-se

imprescindível a abordagem do tema em questão como apoio para o ensino de Língua Portuguesa para a referida turma.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Marcuschi (2008, p.21) entende a noção de gênero textual como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente construída. Com base nessa definição, devemos considerar como gênero construções escritas, orais, verbais e não-verbais. Pois, “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

Reconhecemos que os gêneros textuais são de suma importância para explorar a criatividade dos alunos, pois possibilitam uma viagem pela imaginação, a fim de criar histórias novas com estruturas diferentes e usando gêneros distintos. O contato com textos de diferentes estruturas proporciona a ampliação das fronteiras intelectuais dos leitores, estimulando, cada vez mais, o hábito da leitura e o conhecimento da língua materna. Este projeto usa a teoria sobre o Gênero Entrevista, presente no livro *Gêneros textuais e ensino*, escrito por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (Dionísio, A. P; et.alii, 2003).

Ainda tomando como base o livro Gêneros textuais e ensino,

Todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (DIONÍSIO, MACHADO, BEZERRA, 2003, p. 32 e 33).

Sendo assim, consideramos essencial o estudo de gêneros textuais, visando o aproveitamento das possibilidades de produção detextos pelos alunos.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste projeto é alcançar metas estabelecidas no subprojeto PIBID: Letras, desenvolvido por duas alunas da Faculdade de Letras/UFG, bolsistas do PIBID, com foco especial na necessidade do saber as necessidades relacionadas à competência comunicativa que os alunos apresentam. Essas metas consistem em melhorar o hábito de leitura dos alunos; mostrar os diversos gêneros textuais que para que estes sejam desenvolvidos pelos alunos; estimular a produção textual; refletir sobre a importância do uso da língua, em quaisquer modalidades e aguçar os métodos de compreensão de textos diversificados.

Para tais fins, usamos gêneros textuais específicos em cada aula, abordando-os teoricamente e propondo aos alunos uma produção do gênero estudado, para ilustrar o andamento da aula e avaliar o aprendizado.

As produções de texto dos alunos foram realizadas em sala e, em alguns casos, em dupla, a fim de promover a interação dos alunos.

METODOLOGIA

Luiz Antônio Marcuschi (2008) defende a importância do professor trabalhar com o texto na sala de aula a partir da abordagem do Gênero Textual. E, a partir dessa ideia, decidimos trabalhar a abordagem de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa para ensino fundamental.

Sabemos que o trabalho com o texto em sala de aula é de extrema relevância. Por isso, é fundamental para o aluno trabalhar e conhecer os diferentes gêneros textuais para aprimorar sua competência comunicativa.

Nessas oficinas temos também como metodologia trabalhar os pontos importantes na produção textual, quais sejam: ordenação das ideias, coerência e coesão, inadequação, estrutura dos parágrafos, estrutura das frases e estrutura dos textos a partir dos gêneros textuais.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

Os resultados das nossas oficinas são bem gratificantes, trabalhamos com os alunos textos argumentativos, entrevistas, histórias em quadrinhos, propagandas etc. E observamos melhores rendimentos na produção escrita e oral dos alunos. Iniciamos as oficinas no mês de março de 2011 e as nossas aulas foram voltadas para o ensino de gêneros textuais produzidos no Brasil. Também, utilizamos textos da “Provinha Brasil” para trabalhar com os alunos os temas previamente estabelecidos.

Na figura abaixo, é possível observar os alunos do nono ano do ensino fundamental numa atividade de análise de uma propaganda publicitária, a qual, como tantas outras campanhas publicitárias, tem como objetivo interpretar, persuadir e seduzir o receptor.



Figura 1- Registro da participação dos alunos nas atividades do PIBID no Lyceu

de Goiânia.

Nessa oficina, trabalhamos mais um gênero textual, a propaganda publicitária. Levamos os alunos para a sala de vídeo e mostramos no telão cinco propagandas, analisamos cada uma e depois pedimos que cada aluno escrevesse uma análise de cada propaganda.

Por fim, nosso principal intento é que os alunos conheçam vários gêneros textuais e que, a partir desses textos trabalhados em sala de aula, o aluno amplie uma prática constante de leitura, fala, audição e escrita em língua portuguesa, prática essa que deve permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que possibilitem ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Esperamos, finalmente, que os alunos terminem as atividades do projeto com um nível melhor de desenvolvimento linguístico-cultural e que as principais dificuldades encontradas nos grupos de alunos do ensino fundamental sejam sanadas.

CONCLUSÃO

Até o momento observamos que as aulas do subprojeto PIBID: Letras têm um impacto positivo na vida dos alunos e têm contribuído para que eles aprendam aquilo que não conseguiram aprender anteriormente.

Deve-se ressaltar que a colaboração dos alunos e professores do Lyceu foi, e é, de grande ajuda e nos motivou e motiva mais ainda a continuar no projeto.

Gostaríamos de finalizar este texto com a frase de Marcos Bagno: “Ensinar a aprender é criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimentos que estão à sua disposição na sociedade.” (BAGNO, 1998, p.14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola*. São Paulo: Loyola, 1998.
- DIONÍSIO, Angela. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**ENXERGANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS DA VISÃO FISIOLÓGICA:
OFICINAS DE FORMAÇÃO DE LEDORES E LEITORES DO COLÉGIO
ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM E DO CEBRAV- CENTRO BRASILEIRO DE
REABILITAÇÃO E APOIO AO DEFICIENTE VISUAL DE GOIÂNIA – GOIÁS**

Daniela de Almeida **ASSUNÇÃO** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)
daniellassuncao@hotmail.com

Elizabeth Morena do **NASCIMENTO** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)
elizabethmorena21@hotmail.com

Lívia Aparecida da **SILVA** (Supervisora)
liviaesporte@yahoo.com.br

Sinval Martins de **SOUSA FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)
sinvalfilho7@gmail.com

Palavras-Chaves: Letramento, Leitura, Escrita, Interpretação.

RESUMO

A leitura é, incontestavelmente, um dos mais fortes instrumentos utilizados no processo de formação humana. A informação anterior é válida para qualquer indivíduo, tanto aquele que têm necessidades especiais quanto os que não possuem tais necessidades. Existem três maneiras que tornam viável a leitura a um indivíduo com dificuldades visuais consideráveis, tais como: o Sistema Braile; o uso do computador; e o auxílio do ledor.

Visando motivar os alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim, do 1º ano do ensino médio e do CEBRAV, objetivamos desenvolver o projeto *Enxergando além das fronteiras da visão fisiológica: Oficinas de Formação de ledores e leitores do Colégio Estadual Waldemar Mundim e do CEBRAV*, que pretende despertar nos alunos supracitados o interesse pela leitura com processo social de aquisição de conhecimento. A função das oficinas é viabilizar a formação do aluno do colégio Waldemar Mundim, e dos alunos do CEBRAV – Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual de Goiânia – Goiás, isto é, o projeto procura articular dois centros de ensino para que a formação dos alunos das duas instituições aconteça de forma transdisciplinar e promova realmente a formação de hábitos de leitura, a partir de uma interação interlocutiva entre os alunos supracitados.

Os textos para as oficinas farão parte de apostilas organizadas a partir do caderno de poesias “Poetas na Escola” da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (2010), e de seleções dos poemas prediletos dos alunos envolvidos no projeto e de outros materiais que têm por objetivo estimular a leitura de textos

poéticos e de outros gêneros textuais.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA:

Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. ... “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1992, p. 123). Portanto, na visão bakhtiniana, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. Sendo assim, o outro desempenha papel crucial no processo de desenvolvimento e reconhecimento de si mesmo.

Segundo Paulo Freire, “... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 1992, p. 20) Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metódicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que Freire (1992) chama de “leitura do mundo”. Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca.

Segundo Masini (2011), geralmente, os portadores de deficiência visual, para realizar estudos, contam apenas com os próprios esforços e de seus familiares. Também, segundo Masini (2011), as universidades de países do Primeiro Mundo dispõem de diferentes recursos para uso de estudantes deficientes visuais, tais como: gravação de livros, livros computadorizados para cegos, livros e manuais em disquetes para impressão em Braille, disquetes com tipos ampliados para os que não podem ler o tipo de imprensa de tamanho standard. Contam também com serviços de voluntários que atendem aos portadores de deficiência como ledores voluntários.

De acordo com Silva (2011), leitor é aquela pessoa que se dispõe a realizar leituras para aqueles que não podem ler. Ainda, a denominação leitor é habitual entre as pessoas com deficiência visual e diz respeito ao indivíduo que lê para o outro que não enxerga. Este, por sua vez, mesmo não fazendo o uso dos olhos para ler, é também um leitor. Normalmente, encontramos os ledores nos locais frequentados por cegos, tais como: escolas especiais, institutos de reabilitação e audiotecas.

OBJETIVOS:

Incentivar e desenvolver a percepção e a reflexão dos alunos sobre a importância da leitura. Desenvolver estratégias de leitura a partir da interação entre os alunos e promover reflexões sobre a função de leitura.

METODOLOGIA:

No Colégio Waldemar Mundim as oficinas se realizarão nos meses de Maio, Junho e Agosto, compreenderão 15 encontros, sendo um encontro semanal e se finalizará com a produção e entrega do CD de poemas gravados pelos alunos.

As primeiras oficinas serão constituídas de discussões sobre o que vem a ser leitura e as várias formas de leitura. Servirão para observar o que os alunos pensam sobre o assunto e como vêem o ato de ler. Essas atividades visam desmistificar as várias concepções que o senso comum apresenta sobre leitura e como isso influencia na vida do aluno. Para que ele mesmo descubra a necessidade de ler.

De acordo com a situação escolar, e com as necessidades dos alunos, serão escolhidas e adaptadas as atividades das oficinas.

Serão trabalhados os textos selecionados pelos alunos. Nos textos, exploraremos as características textuais de cada poema e refletiremos sobre o(s) estilo(s) dos autores dos textos estudados.

Após a fase inicial de reconhecimento, o trabalho se fará de maneira sistemática nas dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa, buscando estratégias para desenvolver a linguagem verbal. E, por fim, estimular a autonomia e a compreensão do texto através da percepção auditiva.

Durante as oficinas, serão trabalhados com os alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim as seguintes estratégias ou técnicas de leitura: entoação – altura da voz e ritmo. Também, trataremos das técnicas de gravação: entoação – local da gravação - altura da voz – ritmo e identificação dos dados gravados. Faremos uma visita de reconhecimento ao CEBRAV com o objetivo de conhecer a Instituição, suas instalações e funcionamento e, se possível, freqüentadores (que chamamos de alunos) do CEBRAV. Ao término da produção dos CDs, os alunos do Waldemar Mundim farão outra visita ao Cebrav para entrega dos mesmos. Sendo que nesse momento haverá uma interação e integração maior entre os alunos das duas Instituições. E em um 3º momento faremos um evento para recebimento dos CDs produzidos pelos alunos do CEBRAV, se o CEBRAV entender ser esta uma atividade pertinente para a Instituição.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS:

Ao final, espera-se gravar dois CDs de áudio para circular nas duas instituições de ensino, no Colégio Estadual Waldemar Mundim e no CEBRAV. Assim, tanto os alunos do CEBRAV quanto os do Colégio farão as referidas gravações.

CONCLUSÃO

A função da instituição de ensino é preparar os estudantes para que tenham autonomia suficiente a fim de guiarem seus processos de aprendizagem e, para isso, é certo que esse estudante precisa compreender o que lê e que a escrita tem função comunicativa: “a concepção social da escrita implica desenvolver sujeitos plenamente letrados, que têm familiaridade com diversas práticas discursivas letradas de diversas instituições” (KLEIMAN, 2002, p. 34). Assim, este trabalho com a leitura em sala de aula visa desenvolver práticas de letramento que sejam efetivamente úteis para a atuação pessoal e profissional dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL.....**Poetas da escola: caderno do professor**: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin –São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)
- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora, 41ª edição, São Paulo, 1997.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Pontes. 2001.
- MASINI, Elcie F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994. Versão eletrônica em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_art03.pdf>. Acesso >. em 03 mai 2011.
- MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual** — as perspectivas do vidente e do não vidente. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/888/795>>. Acesso em 03 mai 2011.
- SILVA, Luciene Maria da. **Subjetividades mediadas**: as relações entre leitores cegos e ledores. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf> Acesso em 03 mai 2011.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GÊNEROS TEXTUAIS E MULTISSEMOSE: UMA ANÁLISE DO INFOGRÁFICO

Patrícia Alves da **SILVA** (Bolsista do PIBID/Letras/CAPES/UFLA)
Mauriceia Silva de Paula **VIEIRA** (DCH/UFLA)
mauriceia@dch.ufla.br

Palavras-Chave: Leitura. Gêneros textuais. Infográfico.

Este trabalho está relacionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - e aborda a temática leitura em interface com as tecnologias da informação e comunicação. Seu objetivo é investigar o tratamento dado pelo livro didático de Língua Portuguesa –6º ao 9º ano – à leitura do infográfico, gênero textual que se difundiu devido aos avanços tecnológicos. Essas tecnologias permitem que, em um mesmo texto, linguagem verbal, linguagem não-verbal, sons, cores e vários recursos semióticos, estejam integrados, possibilitando novas práticas leitoras e o surgimento de gêneros que congregam em sua formação esses vários recursos.

Entende-se que a leitura é uma “atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico e numa dada cultura” (Cafiero, 2005). Como atividade interativa, é preciso considerar que, em seu processamento, o sentido construído é dependente de fatores como conhecimentos prévios, experiência de mundo, objetivos. Assim, diante de gêneros textuais que integram em sua formação várias semioses, é preciso refletir sobre as estratégias de leitura empregadas pelos leitores e sobre elementos que contribuem para que esses leitores construam sentido para o texto.

A noção de gêneros textuais é relevante para se entender o processamento da leitura e a construção dos sentidos, uma vez que cada gênero possui uma forma composicional, um estilo de linguagem e cumpre uma função na sociedade em que está inserido. Os gêneros são “artefatos” culturais que surgem aliados às demandas sócio-culturais e tecnológicas da sociedade. Segundo Marcuschi (2005), eles se caracterizam pelas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas. Assim, para compreendê-los é necessário investigar o modo como funcionam na sociedade em que circulam. Dentre os vários gêneros que circulam encontra-se o infográfico: “um criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas, etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA&BARBOSA 2001, p.338). Segundo Caixeta (2005, p.1) o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e

quer entender tudo de forma prática e rápida. Encontrado com mais frequência na esfera jornalística com uma função específica, o infográfico também pode ter sua utilização na educação, pois ajuda na explicação de temas mais complexos, mais difíceis de serem compreendidos ou descritos apenas verbalmente.

A sociedade contemporânea pode ser descrita como o Espaço do Saber. Nela, as informações circulam em grande quantidade e velocidade. É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que o infográfico desponta como um gênero imprescindível para auxiliar na compreensão leitora, pois:

Imagen e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

A leitura do infográfico - um gênero textual híbrido que conjuga códigos icônicos e linguagem verbal de modo a integrar um texto verbal - reúne condições favoráveis ao desenvolvimento de capacidades leitoras relacionadas ao letramento multissemiótico. O funcionamento desse gênero permite modos variados de leitura: pode-se ler apenas o infográfico, ler o texto verbal ou ambos, sendo essa sequência escolhida pelo leitor, conforme ensina Dionísio (2005).

No contexto atual, o infográfico pode, então, ser compreendido como um gênero que evidencia a estreita relação entre linguagem, cultura e cognição. A língua, concebida como um “sistema de signos histórico e social”, está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. Em relação ao ensino da língua materna, não há como dissociar leitura, livro didático e tecnologias disponíveis.

Materiais e métodos

A metodologia fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, a partir dos autores Dionísio (2005), Rojo (2010), Xavier (2009) e Soares (2004) que discutem a relevância de se incorporar às práticas leitoras o conceito de multiletramentos.

Também foi feita a análise de uma coletânea de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático, a fim de verificar a presença do gênero infográfico na coletânea textual. A seguir, foram analisadas as atividades de leitura propostas com o intuito de se verificar se a abordagem proposta possibilita o desenvolvimento de capacidades leitoras relacionadas a esse gênero. A análise privilegia uma abordagem qualitativa dos dados.

Resultados e discussão

Os resultados parciais apontam para uma exploração da leitura do infográfico de forma insatisfatória. Há uma presença insignificante do gênero na coletânea. Tal presença, porém, não garante que o trabalho do professor possibilite o desenvolvimento das capacidades leitoras relativas a esse gênero. Isso porque, de forma predominante, não há atividades que contribuam para que o aluno perceba as múltiplas possibilidades de leitura permitidas. Assim, embora o infográfico seja um texto sempre presente nos suportes como jornais, revistas e também na internet, a coletânea analisada traz o gênero de forma figurativa. A análise evidenciou, também, que o livro didático, ao apropriar-se do infográfico, procura manter características do suporte original. Tal consideração é importante, pois para o desenvolvimento de capacidades leitoras, na escola, é preciso considerar como o texto circula socialmente e qual o seu formato. Outro elemento que precisa ser destacado é a ausência de orientações ao professor para que explore de forma adequada tal gênero. O Manual do Professor esclarece que a seção em que o infográfico aparece contém textos com informações adicionais sobre o assunto tratado no capítulo e deixa a critério do professor a escolha de se trabalhar ou não o conteúdo da seção.

Em suma, o livro didático, material quase sempre presente em sala de aula, em relação à leitura do gênero infográfico, não cumpre sua função de mediar a aprendizagem e deixa a responsabilidade para o professor.

Conclusões

A análise indica a necessidade de que o livro didático, um dos principais materiais de suporte da educação básica, trabalhe o gênero infográfico com mais ênfase, usando-o como recurso para ampliar letramento escolar tradicional, rumo a uma multiplicidade de letramentos, a fim de que os sujeitos estejam preparados para enfrentar os desafios e atuarem adequadamente no século do conhecimento, lendo e compreendendo os gêneros textuais que circulam na sociedade. Revela, ainda, a importância das constantes avaliações realizadas pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Referências bibliográficas.

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa. – Brasília
- CAFIERO, Delaine. Leitura como processo: caderno do formador. Belo Horizonte. Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAIXETA, Rodrigo. A arte de informar. Disponível em <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556> Acesso em 01 de junho de 2011
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.
- DIONÍSIO,A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A orgs). Gêneros Textuais e Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. páginas 19-36
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. – São Paulo : Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda Becker.Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C.;ROCHA, M. A. F.; ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. A aventura da linguagem. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.
- XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Dayara Rosa **SILVA** (Bolsista) - Faculdade de Letras / UFG
dayaradg@hotmail.com

Artur Cleidson de **OLIVEIRA** (Bolsista) - Faculdade de Letras / UFG
artursagara@hotmail.com

Sinval Martins de **SOUSA FILHO** (Coordenador) - Faculdade de Letras / UFG
sinvalfilho7@gmail.com

Palavras-Chave: PIBID. Leitura. Interpretação. Produção textual.

RESUMO

Neste texto, são apresentados os resultados de uma intervenção pedagógica na disciplina Língua Portuguesa. Tal intervenção ocorreu como atividade do Subprojeto PIBID: Letras – Português (Faculdade de Letras/UFG/CAPES) no 9º. ano do Colégio Estadual Lyceu de Goiânia. Objetivou-se, na referida atividade, o desenvolvimento dos processos de fala, escrita, leitura e escuta, relacionados aos contextos de letramento em que os alunos estão inseridos. Na metodologia, adotou-se a postura de professor-interlocutor para a realização de atividades de leitura e escrita em gêneros discursivos e textuais diversos, que foram situados e “escolarizados” com vistas à exploração dos vários eixos de sentidos e significados construídos/atribuídos socialmente. Textos mais críticos e leituras mais eficazes por parte dos alunos demonstram que as atividades foram exitosas nas diversas ordens propostas.

INTRODUÇÃO

Seguindo o intuito principal da CAPES ao fazer parceria com universidades federais, este subprojeto, desenvolvido no período de fevereiro a junho de 2011, teve como foco a promoção de novas vivências docentes por nós bolsistas, de maneira a intervir positivamente no cotidiano escolar da turma com que trabalhávamos, uma classe de 9º ano com cerca de 30 alunos, no Colégio Estadual Lyceu de Goiânia, no turno vespertino. Os encontros com os alunos de nosso projeto ocorriam uma vez por semana, no espaço de uma aula. Então, nós bolsistas procurávamos, numa relação dialógica, estudar junto com eles os fenômenos da língua portuguesa, materializados em diferentes gêneros discursivos, a fim de aprimorar a visão crítica sobre linguagem e também sobre ideologia, mantendo sempre um foco no desenvolvimento de um processo de leitura (e produção escrita) mais eficiente.

Ao deixar de se tratar os textos apenas como de tipologias textuais

e de superestruturas, a disciplina Língua Portuguesa se afasta das nomenclaturas tradicionais e passa ter como objeto de estudo situações comunicativas mais próximas dos alunos, as quais exigem atividade de produção de sentido. Todavia, os mecanismos lingüísticos não são postos de lado, são de fato situados e materializados no momento da leitura e discussão crítica, quando os processos gramaticais se materializam no uso e seu domínio se transforma em ferramenta. Gera-se, desse modo, convencimento nos alunos de sua validade e função de estruturar uma exposição/argumentação, uma narração, uma descrição entre outros.

METODOLOGIA

A nossa intervenção com a turma se deu através de algumas etapas. Uma orientação geral pela nossa supervisora, que nos falou na necessidade de ampliar nos alunos a capacidade de leitura, em seus vários níveis e exigências no momento de construção de um sentido adequado. A supervisora nos disse que esse devia ser um foco em decorrência do baixo índice que a Escola obteve no último IDEB, obtido através da aplicação bienal da Prova Brasil. Ela também nos apresentou um material, entregue pelo governo estadual, que propunha ser um reforço na direção de promover um maior contato dos alunos com a leitura e apreensão de sentidos; consistia em uma coletânea de textos em diferentes gêneros, seguidos cada um de algumas questões. Foi do interesse do colégio que fizéssemos uso de tal material, o que procuramos articular com os textos que achávamos mais pontuais ou interessantes para nossos objetivos.

Em seguida, fomos introduzidos na sala de aula. Nossas reuniões consistiam sempre em atividades de leitura e discussão. Num primeiro momento, cada aluno recebia a cópia de um texto, que ao longo do semestre foram de autores variados, tais como: Marina Colassanti, Clarisse Lispector, Monteiro Lobato, Esopo, Carlos Drummond de Andrade, entre outros. Tais textos materializavam-se em poemas, contos, fábulas, narrativas, tirinhas e também reportagens. Essa escolha deveu-se a critérios tais: a idade dos alunos, os gêneros com que eles poderiam mais identificar-se, a relevância social que tem tal gênero com fonte de informação e/ou reflexão, assunto atraente ou não para a turma específica.

Os passos da atividade eram uma leitura prévia pelos alunos, para um primeiro contato com o texto, e para compreenderem a sua relação com as características do gênero. Depois propúnhamos que um voluntário compartilhasse com a turma a leitura do texto. A partir daí, como nossa proposta era fazer uma re-significação social do tema e do assunto dos textos, partíamos para um princípio de discussão sobre a maneira como eles viam aquele texto. Desse modo, pelas respostas ou questionamentos dos alunos, podíamos retornar ao material escrito

para verificar se a interpretação que eles davam era condizente ou possível com base nos elementos lingüísticos que o texto disponibilizava. Ao ouvirmos as interpretações dos alunos, dialogando as possibilidades de leitura, permitíamos que eles demonstrassem o conhecimento de mundo que eles já tinham, e que traziam para a sala de aula.

Em seguida a esse momento, de produção de textos orais, pedíamos que eles produzissem um texto escrito, cujo assunto seria o mesmo que esteve em discussão, e que tomou lugar a partir do texto lido, além de pertencer ao mesmo gênero da leitura. Com essa atividade, podíamos aferir a concatenação das idéias no texto, visto que o diálogo anterior já produzira algum sentido. Esses textos produzidos eram recolhidos e lidos por nós para uma averiguação dos pontos em que ocorresse mais dificuldade, assim como os aspectos que eles já dominavam, e aqueles em que houve progresso.

RESULTADOS OBTIDOS

Nossa intervenção junto à escola, para aprimorar a competência leitora nos alunos, obteve, a despeito das dificuldades inerentes, alguns resultados, que julgamos satisfatórios:

- Houve progresso na capacidade de depreensão da temática que um texto traz, visto que promovíamos discussões pautadas na relevância social do texto, naquilo em que o lingüístico se referia à realidade vivida pelos alunos;
- Uma percepção mais segura sobre a intenção e opinião do autor sobre o objeto que vem expondo, o que era uma de nossas principais intenções;
- Desenvolvimento da atenção para com a sequência de eventos, que determinados gêneros requerem – mais que outros - para sua compreensão adequada;
- Mais habilidades de identificação de informações explícitas e implícitas;
- Melhor compreensão das idéias centrais de um texto específico, devido à localização da sua temática na realidade exterior e próxima dos alunos; tal habilidade foi explorada em atividades de releitura e de respostas a questionários ligados a essa área da compreensão textual;
- Melhora na exposição do ponto de vista, na escrita, e na percepção de pontos de vista alheios, na leitura, que são competências essenciais para se estar no mundo de informações e ideologias particulares que é o contemporâneo;
- Estruturalmente, progresso na construção do parágrafo, elemento primordial de organização em qualquer texto narrativo ou expositivo.

Esses resultados, embora modestos e variantes de aluno para aluno, são-nos muito relevantes, visto que a perspectiva atual do ensino de Língua Portuguesa, como reza os PCNs, deve ser pautadas no texto, sendo este uma estrutura complexa e o produto que resulta da atividade de comunicação pela faculdade humana da linguagem. Foi-nos importante apresentar aos alunos esse lado da comunicação verbal, necessariamente social, necessariamente relevante para a construção de um indivíduo autônomo na sociedade e crítico das várias vozes que a compõem, e que o compõem também.

CONCLUSÃO

A intervenção pedagógica que efetuamos com os alunos do 9º ano do Colégio Lyceu de Goiânia como bolsistas no Subprojeto PIBID: Letras – Português (Faculdade de Letras/UFG/CAPES) passou pelos desafios esperados; temos, contudo, promovido uma maior interação dos alunos com as possibilidades que a Língua Portuguesa dispõe para a construção de sentido. Isso foi feito através de atividades críticas de leitura, discussão, e escrita. Nós temos tomado consciência do papel do professor na formação do cidadão e buscamos formar essa consciência de cidadãos nos alunos a partir dos gêneros textuais. As ferramentas que utilizamos foram as teorias da mediação, como propõe Kleiman (2001) e diversos textos cujos conteúdos procuramos sempre re-significar em sua dimensão social. Os resultados, em resumo, foi uma participação geral dos alunos nos diversos momentos das atividades, com progressivo avanço no domínio da interpretação e da produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 155-177.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Pontes. 2001.
- SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. IN:

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PELA PESQUISA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO

Katia Cilene Ferreira França (UFMA/Campus São Bernardo)

katiacfranca@ufma.br

Rachel Sousa Tavares (UFMA/Campus São Bernardo)

rackeltavares@gmail.com

Diana Costa Diniz (UFMA/Campus São Bernardo)

dcostadiniz@gmail.com

Palavras-chaves: Língua Portuguesa, práticas docentes, pesquisa.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido um ponto de constante discussão nas últimas décadas principalmente da exposição de dados sobre o analfabetismo apresentados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹, em 1990. O número de pessoas que não foram alfabetizados e de analfabetos funcionais apontados nesse documento foi classificado como alarmantes, considerando o processo de mudanças sociais, de inovação tecnológica que precisa de pessoas habilitadas no que se refere ao domínio da leitura e da escrita em diferentes situações de uso. Tais dados geraram acordos entre países e ao Brasil coube apresentar um plano de ações de combate ao analfabetismo. Dentre as ações do governo brasileiro, acontece a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem uma prática pedagógica voltada para a interação entre as áreas de conhecimento consideradas afins, entre os saberes que o aluno carrega e aqueles que ele precisa se apropriar. Dentre os PCN está aquele denominado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* que orienta para um trabalho que entrelace a Língua Portuguesa, as Artes, a Língua Estrangeira, a Educação Física e a Informática. No viés dessa proposta do MEC e no sentido de atender as demandas locais no processo de interiorização, a Universidade Federal do Maranhão criou novas licenciaturas entre as quais está o **Curso de Linguagens e Códigos** com o objetivo de promover uma formação interdisciplinar, presencial, de professores de Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música, para atuarem

1 Segundo a Declaração: mais de 100 milhões de crianças, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais milhões de adultos apesar de concluir o ciclo básico, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.” (AÇÃO EDUCATIVA, 1990)

mais especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Foi com base na proposta da licenciatura de Linguagens e Códigos e na realidade local em que este curso vem acontecendo (São Bernardo - Ma) que o projeto PIBID/UFMA de trabalhar com leitura e a escrita no ensino fundamental foi pensado e vem sendo realizado. A partir de conversas informais com alunos e professores desta cidade e da leitura dos resultados do IDEB², vê-se uma espécie de repetição de uma realidade nacional, principalmente no que se refere ao domínio da leitura e da escrita de alunos nas escolas públicas. A insegurança em relação ao registro gráfico das idéias no papel é uma situação que se repete juntamente com frases como “Eu não sei Português”, como se as salas de aula fossem palco de um coral cujas vozes não se unem harmonicamente; elas apenas se misturam porque falta a seus integrantes uma interação íntima e substancial com as notas, com os tempos, com a decodificação, com a interpretação. Assim, as canções, os textos lidos e escritos correm o sério risco de saírem sem textualidade, desafinados, porque entre a parte e o todo não são criadas relações, ligações consistentes e conscientes; porque faltam elementos importantes aos que participam da sinfonia, faltam práticas sociais de uso da língua escrita que permitam questionar a melhor disposição das vozes para cada ritmo apresentado. E é para os professores de português que recai o maior peso da condução desse coral, o qual precisa ver cada nota musical como indispensável para a composição do todo, ler de forma crítica, contextualizada e mostrar competência na tessitura de textos. Ensinar a ler compreendendo, concordando, discordando, tornando-se co-autor; escrever deixando que a caneta desenhe uma idéia bem elaborada, voltada para uma visão multidimensional da realidade pressupõe um trabalho que não se esgota nos aspectos morfossintáticos, mas os abrange na construção de textos informativos, argumentativos, nas narrativas, na poesia em prosa e verso. A condução de tal trabalho solicita da universidade e dos estudantes o contato com a escola e os vários textos que circulam e que se constroem no universo escolar, ao longo de toda a formação inicial dos alunos da licenciatura, a fim de que a própria leitura desse professor não seja a repetição de frases e olhares prontos e muitas vezes tristes sobre o cotidiano escolar, mas uma leitura feita com sensibilidade e crítica, segundo a qual a palavra não se esgota em si, mas é compreendida como possuidora de uma imensa carga de significações (BAKHTIN, 2006) que se une com outras, formando textos e definindo posições sociais. Para essa empreitada, é preciso mais que angústia e boa vontade do professor; é preciso teoria e prática andando em mão dupla. Para que haja o entrelaçamento consciente entre o aspecto formal e o conteúdo daquilo que precisa

ser estudado nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica é necessário construir pontes entre os saberes específicos e as práticas pedagógicas, é (re) construir caminhos, entender e questionar a posição de cada voz na busca da harmonia. É preciso considerar os saberes que os alunos possuem e proporcionar a imagem da leitura como prazer, como forma de questionar o exato, de produzir textos que sejam avaliados como oficialmente legítimos, e que lhes permitam não apenas sonhar com determinadas posições sociais ou determinadas profissões, mas verdadeiramente tornar o sonho real (FREIRE, 1984). Com essa disposição, o projeto em questão pretende que os bolsistas de iniciação à docência enxerguem a escola como espaço de observação em que circulam sujeitos heterogêneos que ocupam posições diferenciadas a fim de sentirem como funciona a dinâmica do cotidiano escolar: portaria, sala de aula, secretaria, cantina, coordenação pedagógica, direção, reunião com pais e mestres, etc. A observação numa direção etnográfica será registrada em um diário de campo produzido por cada bolsista e depois discutida com o coordenador, com o objetivo de que sejam pensadas estratégias, elaboradas oficinas e outras atividades que venham a contribuir positiva e criticamente na formação docente, bem como na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos do Ensino Fundamental. Vale destacar que na construção desta proposta não foi levado em consideração apenas o IDEB das escolas de São Bernardo, mas a localização e a própria arquitetura escolar. Uma das instituições – Instituto Educacional Cônego Nestor Carvalho Cunha – localiza-se no centro da cidade e possui uma estrutura física ampla, com muitas salas, biblioteca, pátio além de um espaço livre onde podem ser desenvolvidas atividades de acompanhamento dos alunos em turnos diferentes; a outra – Escola Municipal José de Freitas – localiza-se na zona rural, em um povoado chamado São Raimundo. Esta possui três turmas, mas uma delas não funciona em uma sala de aula e sim no espaço entre a cantina e os banheiros, ou seja, uma arquitetura que solicita dos bolsistas pensar na importância do ambiente – enquanto espaço físico e social – em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, e assim vivenciar as realidades tão desiguais das escolas de nosso país. **O objetivo geral** deste trabalho está em desenvolver um projeto de ensino e pesquisa, com fins científicos e educativos, voltado para prática docente que privilegie a leitura e produção textual com alunos do ensino fundamental, com foco na escrita enquanto registro do conhecimento construído a partir do diálogo entre a língua portuguesa, a música e as artes visuais, tanto no que se refere a saberes considerados universais, quanto aqueles próprios da cidade de São Bernardo/Maranhão, a fim de que os alunos usem a escrita de forma criativa como atividade de prazer e se apropriem dela como instrumento indispensável no

mundo do trabalho. Como **objetivos específicos**, podem-se sinalizar: Promover estudos e ações que permitam aos bolsistas entender a escola como espaço que circulam sujeitos heterogêneos que ocupam posições diferenciadas a fim de sentir como funciona a dinâmica do cotidiano escolar; Realizar estudos que levem em conta a observação e a escrita numa abordagem etnográfica, a fim de que os bolsistas possam construir um olhar voltado para práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da leitura e da escrita no ensino fundamental; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que utilizem textos verbais e não verbais, orais ou escritos da cidade de São Bernardo, assim como conhecimentos considerados da cultural universal em uma perspectiva de superação dos problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; Estimular a formação de uma prática docente voltada para a sala de aula como lugar de pesquisa e intervenção. A **metodologia** orienta-se na perspectiva da pesquisa como princípio científico e educativo que promova a formação de professores com qualidade formal e política, capaz de problematizar o que parece pronto e natural. Dessa forma, optou-se pela **pesquisa-ação** (BARBIER, 2002; MACEDO, 2006; GARCIA, 1996), que acontece com a inserção do pesquisador no meio e com a participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva no intuito de contribuir para a melhoria de problemas sociais e, dessa maneira, formar professores com a competência do conhecimento formal e conscientes de sua posição social, de seu papel político. Pode-se dizer então que a **validade e relevância** desse projeto encontram-se na disposição de fortalecer a competência do professor para gestar práticas educativas para uma escola que seja espaço de construção de conhecimento, de palco para a um coral harmônico, um lugar de leitura, de reflexão e de produção de textos escritos que emergem carregados de sentidos e que podem ser reconhecidos como legítimos não apenas pelas informações que carregam, mas pela forma crítica de ver a realidade, pela sensibilidade em tratar de problemas sociais, pela possibilidade de registrar a poesia, pela arte. A proposta deste projeto é permitir ao aluno preencher as entrelinhas e as linhas de uma folha na tessitura de um texto que se completa na parceria autor/leitor e não no julgamento em que o aluno é o réu e o professor, o juiz, ou seja, que conduza para um ensino de escrita como domínio de prática social.

REFERÊNCIAS

fundamentais no método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho Possível. IN: BRANDÃO, Carlos R.(Org.). *O Educador: vida e morte*. 5^aed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GARCIA, Regina Leite. *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre o prático*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*.

Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ENSINO DE LÍNGUA À DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jucielma Matias dos Santos **LIMA** (Educação/UNIRIO)
jucielmalima@yahoo.com.br

Lígia Martha Coimbra da Costa **COELHO** (Orientadora/UNIRIO)
ligiamartha@alternex.com.br

Palavras-Chave: Formação de Professores à Distância, Ensino de Língua, Práticas Pedagógicas

Resumo

O texto que apresentamos a “este Encontro Nacional de Licenciaturas”, é fruto de estudo dissertativo que vimos elaborando, dentro do Programa de Pós-Graduação / Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

Atualmente, trabalho como professora de Língua Portuguesa com o ensino fundamental, no CIEP Municipalizado Professora Margarida Thompsom e como tutora presencial no Curso de Pedagogia à distância/UNIRIO (disciplinas afeitas à área de Língua Portuguesa), no polo de Piraí/RJ, município no qual resido.

Após concretizar alguns estudos teóricos, aprofundar leituras de cunho específico ao trabalho docente que desenvolvo, percebi que o ensino da disciplina de Língua Portuguesa nos contextos escolares deve priorizar a construção da linguagem como atividade humana, histórica e social, possibilitando ao aluno que atue sobre o mundo em que está inserido de maneira participante e crítica na solução de problemas cotidianos. Considerando que para inserção e participação social, o sujeito deva ser convededor competente da língua, torna-se imprescindível que o professor tenha consciência que sua prática deverá valorizar um ensino de língua reflexivo e não somente normativo.

É válido ressaltar que tal perspectiva surgiu também de intensas observações, questionamentos e reflexões oriundas das práticas realizadas ao longo de dezessete anos como educadora, perpassando por todos os segmentos do ensino e pela vivência do trabalho de mediadora no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa proposto pela Educação à Distância.

Foi a partir dessa atuação como tutora presencial e da inserção no curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, oferecido pela UNIRIO, que intensifiquei as leituras que contribuíram teoricamente para a escolha do **tema** deste estudo - *Concepções e práticas do ensino de língua*. Apesar do embasamento teórico

acontecer no meio acadêmico, foram as práticas das tutorias presenciais com a disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, no pólo de Piraí, que intensificaram as reflexões acerca dessas concepções e práticas, ao interessar-me em saber como os egressos do curso de Pedagogia à distância estariam trabalhando com os anos iniciais do ensino fundamental, em seus respectivos contextos educacionais.

Desse modo, o **problema** que me propus estudar busca averiguar como a teoria mediada na disciplina, no curso de Pedagogia à distância, chega às práticas de sala de aula. Esse problema gerou algumas **questões** pertinentes à proposta: Será que as concepções e as práticas do ensino de Língua Portuguesa apresentadas na formação dos alunos-professores do Curso de Pedagogia a distância são validadas em suas práticas escolares? Que bases linguísticas esses alunos carregam em suas formações e praticam em sala de aula? Questões como estas, de caráter pedagógico, social e político, requerem, todavia, um estudo investigativo teórico e pesquisas de campo direcionadas ao trabalho docente desenvolvido nas práticas cotidianas.

Procurando responder a essas questões, o estudo tem, por **objetivo geral**, refletir sobre a formação dos professores na disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1)*, do curso de Pedagogia à distância, por meio das práticas educativas realizadas pelos alunos egressos do próprio curso, em escolas municipais de Piraí. A pesquisa tem ainda, como **objetivos específicos**, (1) observar as práticas educativas desenvolvidas pelos alunos egressos em seus respectivos contextos educacionais e (2) relacionar a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina *LP1* com as práticas oferecidas pelo grupo observado. A **justificativa** deste estudo se baseia no fato de que o tema apresentado, além de ser pouco pesquisado na academia, também faz parte do trabalho que vivencio no cotidiano das práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa à distância. Nesse sentido, torna-se importante enfatizar que, para cumprir o papel de educadora comprometida socialmente, tenho a obrigação de estudar e pesquisar freqüentemente temas pertinentes ao meio no qual leciono, objetivando contribuir de maneira construtiva para a melhoria das práticas na sala de aula.

A partir dos aspectos apresentados, acreditamos que o presente trabalho é de grande **relevância**, pois tem como finalidade analisar as práticas de professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa avaliada, pelas estatísticas educacionais existentes no país, com defasagens em habilidades como leitura e escrita, sobre as quais os alunos deveriam possuir domínio. Levando em consideração o problema, questões e objetivos apresentados, propomos a realização de um estudo cuja fundamentação teórica se baseia em três categorias de análise que, de certo modo, o constituem: (a) formação de professores a distância – VALLE

(2010), (b) ensino de língua portuguesa – BAGNO (2002) e (c) prática pedagógica – BERNSTEIN (1996).

No estudo que estamos desenvolvendo, pretendemos organizar o material coletado (**questionários e registros da observação**) para selecionarmos as mensagens e, consequentemente, compará-las com as categorias teóricas propostas: (a) formação de professores a distância, (b) ensino de língua portuguesa e (c) prática pedagógica.

Considerando a relevância que deve ser dada à situação investigada e ao compromisso com as questões de consistência no decorrer do processo da pesquisa, optamos por realizar este estudo em uma **abordagem qualitativa**. Essa perspectiva considera o universo contextual estudado pelo pesquisador como situacional, assim como respeita as relações estabelecidas com os sujeitos sociais e suas próprias ações (GATTI & ANDRÉ, 2010), ou seja, ressalta aspectos subjetivos, na medida em busca valores e atitudes dos próprios atores envolvidos com a problemática.

Levando em consideração o que já produzimos para o estudo, em termos práticos, apresentamos os primeiros resultados de análise dos questionários respondidos pelas professoras.

Partindo do pressuposto de que “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER & GASKELL, 2008) e que no momento da análise dos dados adquiridos tentamos “apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações neles contidos” (ANDRÉ, 2005), nos propomos, a partir desses elementos, analisar os questionários respondidos pelas professoras selecionadas.

O *corpus* do documento foi estruturado com perguntas abertas³, contemplando duas partes: (1) dados gerais – compondo informações como nome da escola, localização, nome completo da professora, tempo de atuação na escola, formação superior com ano de início e de término – e (2) dados específicos – constituído por questões direcionadas à formação a distância na disciplina de LP1 e à prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. É válido ressaltar que o trabalho contempla apenas as análises das respostas pertinentes aos objetivos de nossa pesquisa.

Em todas as respostas apresentadas pelo grupo de professoras, percebemos que as mesmas elaboravam suas práticas pedagógicas levando em consideração as contribuições oferecidas pela disciplina, como por exemplo, a insistente preocupação em oferecer aos alunos um ensino de língua que respeitasse

o conhecimento de mundo trazido por eles através da relação dialógica, para assim efetivarem interações que valorizassem o conhecimento enquanto processo em construção, destacando a importância de formar um aluno que fosse um leitor crítico, consciente, reflexivo, pois para o grupo esse seria o caminho para alcançarem mudanças significativas em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, até este momento da pesquisa, encontrou nas respostas apresentadas pelas alunas egressas do Curso de Pedagogia à Distância - e também professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Piraí - aspectos que validaram os conteúdos apresentados no material impresso da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*. Quanto às atividades propostas pela mesma disciplina, elas se apresentaram como positivas em suas respectivas formações. Como exemplificação, selecionamos a fala de duas das docentes entrevistadas:

Eu aprendi muito com essa disciplina, estranhei no início não ver muita gramática, pois não estamos acostumadas com a linguística. Depois acabamos compreendendo algumas situações vivenciadas em sala de aula. (Docente 3)

Hoje na sala de aula procuro me preocupar não só com a “transmissão” + troca de conhecimentos. Valorizo a linguagem materna, procuro conhecer o meio social do aluno, vejo que os erros são pontos de partida para conflitos cognitivos e reelaboração dos saberes. (Docente 4)

Atualmente, nos concentramos nas observações do trabalho didático realizado pela professora – aluna egressa do Curso, visando discutir as relações entre essa prática e a diversidade teórico-conceitual oferecida pela disciplina *Língua Portuguesa na Educação 1*, durante o referido curso a distância.

Sintetizando, podemos dizer que o estudo que desenvolvemos tem nos trazido momentos significativos de reflexão acerca das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sobre a utilização dessas práticas no contexto das tendências atuais do ensino de língua para esses mesmos anos. Concomitantemente, observamos que a iniciativa de realização de Cursos de graduação a distância pode ser uma alternativa de formação relevante para aqueles que, não tendo outras oportunidades de ampliação de seu universo de

conhecimentos, optem por realizar um estudo mais autônomo e centrado em suas expectativas de vida acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico.** Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996
- GATTI, B. & ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. & PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2010, 29 -37.
- GERALDI, Wanderley (Org.) et al. **O texto na sala de aula.** São Paulo, 4^a edição: Ática, 2006.
- VALLE, Lílian do. **Sobre presença e distância - reflexões filosóficas acerca da formação on line.** Trabalho apresentado durante a 33a. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, ANPEd, 2010.

OFICINA CONTADORES E CRIADORES DE HISTÓRIAS FORMANDO LEITORES E VENCENDO OS DESAFIOS DA LEITURA NA ESCOLA.

Graziely Amaral Batista **ROSA** (Faculdade de Letras/UFG)

graz.i.amaral@hotmail.com

Maraíza Gomes **MEIRELES** (Faculdade de Letras/UFG)

maraizameirelles@gmail.com

Palavras-Chave: Ensino, Leitura, Gosto.

INTRODUÇÃO

Pode parecer estranho questionar a possibilidade de leitura na escola: por que colocar em dúvida a viabilidade da leitura em uma instituição cuja missão fundamental sempre foi precisamente ensinar a ler e a escrever? No entanto a desnaturalização que a leitura sofre na escola tem sido evidenciada de forma irrefutável.

À procura de uma forma, não uma formula pronta, para incentivar a leitura na escola procuramos um sentido do ponto de vista do aluno para a aprendizagem e projetamos esta oficina “Contadores e Criadores de Histórias” visando a importância da leitura e do imaginário no processo de formação do indivíduo e os desafios enfrentados pelos professores “réfens de um sistema circular”.

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para a magia do pensamento. A palavra, com seu poder de evocar imagens vai instaurando uma ordem mágico - poética, que resulta dos gestos sonoros e corporais , misturados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, na qual, não mais interessa o tempo cronológico, e sim o tempo afetivo. É ele o elo da comunicação utilizado pelos nossos ancestrais, e afirmado por Platão na sua república, que já se referia à importância de contar contos ao falar: “Primeiro os Contos, depois a ginástica.

Contar histórias, além de incentivar a leitura, tem a função de entreter os alunos em um exercício mental, que pode ser alcançado experimentado-se por exemplo, o efeito catártico em uma história .Sem esquecer ainda, que os contadores de histórias são responsáveis em seus papéis de transmissores por manterem vivas tradições, crenças, mitos, costumes e valores presentes na sociedade atual .

A contação de história colabora para a aproximação do livro com o jovem, não por meio da imposição, mas pela aventura, curiosidade, o que permite a qualquer educador por meio do ato de contar histórias, humanizar e atrair o interesse de seus

alunos para a sua disciplina.

JUSTIFICATIVA

A qualidade do sistema educacional de um país passa pela formação de alunos e professores leitores, mas de acordo com alguns índices do Ideb ,órgão responsável por medir o progresso no desenvolvimento educacional dos países, o Brasil ficou em uma colocação muito ruim , devido as deficiências apresentadas pela maioria dos alunos na compreensão e escrita de textos .

Por este motivo, é urgente a necessidade da formação de leitores em nosso país, contudo o primeiro passo é dissociar a atividade de leitura como algo ruim, ou aplicada como forma de castigo , assim o objetivo desta pesquisa, é apresentar A Contação de Histórias como recurso de incentivo a leitura, pois o ato de contar histórias, além de atividade lúdica ,amplia a imaginação e ajuda a organizar a fala, através da coerência e da realidade .

Ler também é ir além da capa e do título. Ler as imagens dentro e fora dos livros é um instrumento necessário para uma boa interação na sociedade. Ler é descobrir outra dimensão da palavra. Ler jornal porque informa, ler quadrinhos porque diverte, ler poesia porque aponta os sentidos do belo, assim como os diversos tipos de leitura, que todas, com seu objetivo acrescentam para a qualidade de vida .

A principal preocupação dessa oficina de Contação e criação de histórias, é preparar os leitores para o trabalho com a Literatura , proporcionando um novo olhar sobre o ato de ler , além da superação do paradigma associativo entre leitura e castigo, ou como atividade enfadonha , resgatando e tornando a atividade da leitura prazerosa, não apenas para quem lê, mas também para quem ouve .

É exatamente do fascínio de ler, que nasce o de contar e criar histórias, que hoje significa salvar o mundo imaginário; estimular o pensamento e a criação de idéias, que são tão importantes durante toda a vida.

OBJETIVO GERAL

Incentivar o gosto pela leitura, escrita e imaginação nos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Auxiliar a oralidade, a escrita e a leitura na interpretação das imagens e mensagens que estão subliminares no mundo.

Auxiliar na autoestima dos alunos, para que percam a timidez ao falar em público dando aos mesmos, voz, para que saibam expor suas idéias e cobrar seus direitos na sociedade.

METODOLOGIA

A Oficina de Contadores e Criadores de Histórias , é realizada no Colégio Estadual Olga Mansur em uma turma de 1º ano do ensino médio , nas duas primeiras aulas do período matutino ocorre a explicação do processo da Contação, que é realizado, com a utilização de diversos recursos como:Xerox, filme, DVD, livros, e pela contação prática realizada pelas professoras e alunos.

Pela leitura e releitura de histórias de diversos gêneros em sala, como: O Conto Pessoal, O Conto Literário, A fábula, A Poesia, A Música, A leitura de imagens em fotografias e filmes, incluindo sempre ao final destas leituras, a compreensão, e a prática escrita do tema trabalhado.

Avaliação

Ao final do projeto será realizado um concurso de Contação de histórias entre os alunos participantes do projeto na escola.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, vol. 8.

DOHME, V. Técnicas de Contar Histórias: Um guia para desenvolver suas habilidades e obter sucesso na contação de uma história. 3. ed. São Paulo: Informal, 2000. 223 p.

TAHAN, Malba. A Arte de Ler e de Contar Histórias. Editora Conquista, Rio de Janeiro, 1957.

O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Priscila Rodrigues do **Nascimento** (Letras/UFG)
cilagyn@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Leitura, estratégias, literatura

Introdução

Este estudo tem o objetivo de instrumentalizar os alunos por meio de estratégias de leitura para torná-los leitores literários. Para tanto, escolhemos dois texto literários “Negrinha de Monteiro Lobato (2011)” e “Eu, um homem correto de Murilo Carvalho (1977)” ambos tratam do preconceito racial, para serem lidos durante os encontros.

Com o intuito de facilitar a leitura dos dois textos a estes foram aplicadas seis estratégias de leitura com base nos estudos de DUKE; Pearson (2001). Durante as leitura aplicamos a técnica do protocolo verbal, cuja finalidade é expressar em voz as considerações em relação ao texto lido. Tal técnica juntamente com as considerações dos participantes sobre a leitura fez com que o ambiente pesquisado se transformasse em um espaço de trocas colaborativas, visto que as opiniões dos alunos ajudavam no processo de compreensão do texto.

Embora os alunos revelassem que a leitura literária era difícil e por isso não liam, foi mudando ao longo do trabalho, visto que ambos contos lidos apesar de se caracterizarem como textos literários apresentavam um linguagem simples, portanto de fácil entendimento.

Ao propor o trabalho com as estratégias de leitura imáginavamos que a falta de compreensão dos textos literários desmotiva os alunos a lerem textos nessa modalidade e ao finalizar o trabalho os participantes consideraram que estratégias de leitura de fato os havia ajudado a compreender melhor o texto, entretanto também revelaram que continuam lendo pouco e usa as estratégias estudadas com pouca frequência.

Metodologia

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico visto que busca caracterizar e propor uma intervenção nos processos pelos quais a leitura literária vem sofrendo nas escolas do ensino básico. Sendo assim a execução deste trabalho aconteceu em duas etapas. A primeira contou com 20 alunos do ensino médio e finalizando a pesquisa com 9 participantes. Num primeiro momento, a leitura do conto “Negrinha” serviu para a realização de um trabalho piloto para detectar quais seriam as identificações dos alunos com o tema abordado e se a

aplicação da metodologia de trabalho baseada no protocolo verbal (Tomitch, 2007) seria compreendida e bem realizada pelos alunos. Num segundo momento, antes de começar a leitura do conto “Eu um homem correto” foi distribuído aos alunos uma folha na qual continha de forma sistematizada as seis estratégias de leitura propostas por Duke e Pearson (2002). Essas estratégias foram praticadas por meio de leituras com textos publicitários para depois serem usadas para compreender o conto, “Eu um homem correto”.

Discussão dos dados

Com base nos dados discutidos nesse trabalho, podemos considerar que o uso consciente das estratégias de leitura, podem contribuir para a formação do leitor literário e para desenvolver o gosto pela leitura, por se tratarem de procedimentos nos quais podem auxiliar os leitores a compreender melhor o texto. No entanto, devemos ressaltar que a aplicação das estratégias de leitura não são soluções únicas para a formação do leitor literário, porque a compreensão do texto depende de outros fatores, como o tratamento oferecido ao texto pelo leitor, seu interesse sobre o tema e o próprio hábito de ler. Também é importante enfatizar que é por meio de práticas constantes de leitura que o leitor poderá relacionar diferentes leituras a diferentes contextos.

No entanto, sabemos que romper com o tradicionalismo do ensino de literatura tal como praticada no ensino médio baseada na sistematização de aspectos históricos e características das escolas literárias como conteúdos fechados, torna-se um desafio para o professor, sobretudo no contexto em que esta pesquisa se insere, porque envolveu alunos em formação no curso técnico em agropecuária.

Para atingir nosso objetivo de instrumentalizar os alunos por meio de estratégias de leitura para facilitar a compreensão de texto e consequentemente atingir a formação do leitor literário, propomos um trabalho com as estratégias de leitura baseada nos estudos de Duke e Pearson. Na aplicação dessas estratégias, mais especificamente na leitura do conto “Eu um homem correto”, foi possível observar que o uso da predição com base nas informações iniciais do texto, despertou nos alunos curiosidade para verificar as previsões elaboradas por eles. A construção da imagem visual do texto também foi usada para construir previsões. O pensamento em voz alta foi usado para esclarecer dúvidas sobre as informações do texto, no entanto este procedimento pautou-se no esclarecimento apenas de vocabulários. O resumo do texto foi usado para retomar as discussões dos encontros anteriores. As estratégias de reconhecimento da estrutura do texto e de questionamento não foram mencionadas pelos alunos.

Considerações finais

Embora os participantes tenham afirmado que haviam gostado da leitura porque puderam enunciar suas impressões sobre o texto e que o uso das estratégias metacognitivas os havia ajudado a compreender o texto, as dúvidas verbalizadas ao longo das leituras pautou-se muito no nível lexical. Esta evidencia é comprovada por diferentes instrumentos de coleta de dados, já que os participantes afirmaram que o impedimento em ler textos literários estava relacionado justamente a linguagem difícil composta por palavras desconhecidas que os levava a não compreensão.

Esse fato ainda revela o tipo de leitura que os alunos realizaram durante os protocolos de leitura, na qual ora seguia o modelo ascendente por haver uma preocupação com o vocabulário exposto para compreender a mensagem do auto, e ora seguia o modelo descendente praticado quando os alunos verbalizavam suas considerações e reações sobre o texto diante do contexto descrito. A prática de leitura seguindo os dois modelos, ascendente e descendente, realizada pelos participantes foi contrária ao modelo discursivo de leitura defendido neste trabalho, no qual comprehende os estudos Orlandi (2001), cuja leitura é concebida como um processo de construção de sentidos por meio das trocas dialógicas entre o autor, o texto e leitor.

É nessa colaboração entre os elementos que constituem o modelo discursivo, o leitor, o autor e o texto e os efeitos de sentido elaborados por estes, que se pode reduzir as distâncias entre o leitor e o texto literário, já que nesse processo é possível alcançar compreensão do texto. No entanto, atingir uma leitura em um nível discursivo não é se demonstrou uma tarefa fácil, porque esse exercício demanda uma prática constante de leituras seguindo esse viés.

Referências

- CARVALHO, Murilo. Eu, um homem correto. In: *Raízes da morte*. São Paulo: Ática, 1977. p. 58-69.
- DUKE, N. K.; Pearson, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association. 2002. p.205-243.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007.

REFLEXÃO NA SALA DE AULA: PARA FOMENTAR A LEITURA LITERÁRIA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Dr. Sinval M. S. **FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)

[sinvalfilho7@gmail.com;](mailto:sinvalfilho7@gmail.com)

Lívia Aparecida **SILVA** (Supervisora/ Colégio Estadual Waldemar Mundim)

liviaesporte@yahoo.com.br

Danillo Macedo Lima **BATISTA** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)

[danillomacedo@hotmail.com.](mailto:danillomacedo@hotmail.com)

Palavras-Chave: Literatura, Leitura, Escrita

INTRODUÇÃO

Apenas 1/4 dos alunos, com os quais foi feito um trabalho de “motivação à leitura literária”, respondeu positivamente frente aos resultados esperados, que inclui “criar o gosto pela leitura” e “formar o leitor autônomo”. Nosso campo de atuação, Colégio Estadual Waldemar Mundim, conta com todos os recursos necessários para a boa fomentação da cultura e, por essa e outras razões, continuará sendo campo de investigação e aplicação de conceitos focados na formação do leitor, durante o segundo semestre de 2011. Começamos o ano letivo com propostas de atividades que proporcionassem o hábito da leitura, baseadas em princípios de auto-formação que partiriam do contato com modelos mais simples para modelos mais complexos de leitura e produção literária. Fundamentamos nossas propostas apoiados na leitura da obra *A formação do professor de português-Que língua ensinar?* do Professor Dr. Paulo Coimbra Guedes, a qual nos convida a formar o leitor autônomo, independente, a partir da riqueza nacional de que é composta a Literatura Brasileira. Optamos por duas de suas propostas, embora partindo do estudo do Romantismo geral e a respectiva leitura das suas obras. Elegemos obras adaptadas ao público iniciante e todas em português. No entanto, persistiu a carência por iniciar-se, como leitor, em leituras ainda mais simples, e assim propomos, para a nova etapa que se inicia no último semestre desse ano, uma seqüência de atividades baseadas em leituras e produções de pequenas “memórias”.

Na escola, somos desafiados a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, mais do que o sentimento de obrigação em ter que, através de leituras exaustivas, “apreender” conhecimentos que prometem acesso a certos setores do mercado. Assim, propomos atividades que proporcionem aos alunos um maior contato com a leitura e seu dinâmico campo de conhecimento. Um contato que leve o aluno a sentir a leitura como uma atividade prazerosa e não como uma difícil tarefa apenas vista como decifração de palavras.

“A primeira leitura, a leitura capaz de suscitar o gosto pela leitura, que se transforma em necessidade e cria o hábito, é uma leitura solitária, que se dá numa *dimensão intimista*, durante a qual o leitor vai construindo sua relação pessoal com o texto. (...) texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise... um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura individual de um leitor. (GUEDES, P C, 2008, p. 66)

Além da mobilização de um ambiente que permita uma leitura mais produtiva e agradável, os alunos devem ser desafiados a produzir, como nos indica GUEDES (2008) dizendo que a produção de texto é o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua”.

Esse ensino/aprendizagem, não significa, necessariamente, ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como estamos acostumados a pensar. Considerando o fato de que podemos ser alfabetizados quanto à leitura e escrita básicas, mas permanecendo analfabetos funcionais, ou seja, não tendo ainda, supondo, a habilidade de dissecar um texto em toda sua amplitude, cada detalhe, cada insinuação, cada inferência.

Para que essas habilidades sejam alcançadas, exercícios de leitura e interpretação de texto serão desenvolvidos em sala de aula, cujo objetivo final é levar os alunos à competência produtiva. Isso quer dizer que os alunos devem saber decodificar, interpretar, e ao mesmo tempo desconstruir o texto em seu processo cognitivo, social, estrutural, e tornar a construí-lo, internalizando técnicas (consciente ou inconscientemente) que os tornem capazes de produzir um bom texto.

Essas técnicas deverão ser estimuladas a partir de uma modalidade literária específica, sugerida aos 9º anos de acordo com os preceitos das PCN's e, mais precisamente, pelo grupo organizador da 2ª edição de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec). Ou seja, “memórias”.

Memórias no sentido literário da palavra e não no sentido mais comum, de lembranças apenas. E por ter características de textos essencialmente literários, permitirá aos alunos, uma vez alcançado o seu domínio, uma sensibilidade muito maior ao se deparar com outros tipos de textos menos complexos. Essa complexidade é destacada por Edward W. Said (2006) e a importância primeira da sua manipulação é reforçada ainda por GUEDES (2008), como podemos notar nas citações seguintes:

(...) la literatura consiste en dedicar las palabras a usos más complejos

y sútiles que los de cualquier otra instancia de la sociedad, sirviéndose al mismo tiempo de las convenciones y de la originalidad. (SAID, 2006, p. 84)

Leer a Tolstói, Mahfuz o Melville, escuchar a Bach, Duke Ellington o Elliot Carter, es algo muy distinto de leer el periódico o escuchar la música enlatada que nos brinda la compañía telefónica o el médico mientras mantiene en espera nuestra llamada. (idem, ibidem, p. 87) “O leitor de literatura será um bom leitor de texto informativo no que se refere à leitura da estrutura da intenção do texto informativo, menos complexas do que a do texto literário. (...)" (GUEDES, 2008, p. 69)

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Proporcionar ao aluno, ao final da sequência didática, a habilidade de comunicar-se, com competência, a partir da modalidade escolhida. Esse processo se avança sob a perspectiva da democratização dos usos da Língua Portuguesa, em busca de melhorias na leitura e na escrita, a qual se posiciona contra o “iletrismo” e o fracasso escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Inclusão social pelo acesso à leitura e escrita;
- Solidificar a relação cultural, com estratégias de compreensão e produção de textos;
- Condicionar um aprendizado mútuo, o qual deverá culminar em uma exposição coletiva;
- Adquirir habilidade suficientes para escrever uma memória literária;
- Alcançar a competência tanto para redigir um texto individual quanto coletivo.

METODOLOGIA

As aulas serão planejadas e executadas em forma de oficinas, com práticas variadas de modos de ler, de interpretar (ora individual, ora em grupos) seguidas de formalizações teóricas sobre o gênero em estudo e concluídas com produção textual.

A avaliação será feita por registro de práticas executadas, tanto de leituras quanto de escrita e reescrita, bem como pela valoração da qualidade dessas leituras e dessas produções textuais. Esses registros valerão 2.0 para o segundo semestre do ano letivo de 2011.

CONCLUSÃO

Comparando as propostas para o primeiro semestre com aquelas que

elaboramos para o segundo semestre, temos, no que diz respeito ao potencial de eficácia, verdadeiramente, uma evolução? Ou, em realidade, não ultrapassam a mera diferença de perspectivas? Esse é o papel do professor, investigar. Mas seu papel só permanecerá reconhecido se corresponder às expectativas fertilizadas durante o início da sua atuação. Na verdade, não há planejamentos melhores ou piores, teorias mais, ou menos, eficientes; somente os resultados medem o que foi mais produtivo; e a principal metodologia é a paixão e não a pompa dos instrumentos ostentados, e sim a utilização, com energia, dos recursos apresentados. A Literatura fala por si só em muitos casos; ao aluno não lhe cabe o dever de ser contagiado por ela, contudo vamos continuar nos empenhando para gerar o descontentamento diante da mediocridade cultural pela qual muitos se deixam contaminar, e persistem na ignorância, não se habituando a ler o mínimo para ter opinião. Nossa trabalho se pauta no exemplo de vida, na contaminação pelo amor à cultura, e a literatura tem sido nosso pretexto em formar leitores, no mínimo, alfabetizados na própria língua, que indagam, que confrontam outras opiniões, que acessam informações básicas que lhe garantem uma fração mínima de poder social, dentro de uma sociedade supostamente civilizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLENGER, Lionel. Os métodos de leitura (p. 15). In: KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. São Paulo: Pontes. 2001.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, de 5.^a a 8.^a séries*. MEC, 1998.
- GUEDES, P C. *A formação do professor de português-Que língua ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 2^a ed. pp. 50-103.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. São Paulo: Pontes. 2001.
- ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SAID, Wdward W. *Humanismo y Crítica Democrática*: La responsabilidad pública de escritores e intelectuales. Barcelona: Debate, 2006. Introducción de: Ricardo García Perez. Pp. 81-108.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mauriceia Silva de **PAULA VIEIRA** – DCH/ UFLA

mauriceia@dch.ufla.br

Patrícia Alves da **SILVA** – Bolsista do PIBID/CAPES/UFLA

Palavras-Chave: Leitura. Multissemiose. Livro didático.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais de pesquisa sobre a leitura de textos multissemióticos. Integrado ao projeto *A leitura de gêneros textuais emergentes da tecnologias digitais*, procura investigar quais capacidades de leitura são exploradas em gêneros que integram, em sua formação, vários recursos semióticos. As investigações sobre os gêneros textuais evidenciam que, para cada gênero, há uma organização linguística, um formato composicional e uma função social que está ligada a fatores sócio histórico culturais. Nesse sentido, com o advento do computador e a possibilidade de diferentes combinações de linguagem, convive-se com a passagem de alguns gêneros do meio impresso para o digital. O inverso também ocorre: os gêneros digitais têm influenciado o modo de construção e de circulação do texto impresso. Nesse sentido, pode-se assumir que as tecnologias da informação e da comunicação trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente. A multissemiose, possibilitada pelas mídias eletrônicas, é uma dessas mudanças. Entende-se por multissemiose a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero. O termo pode ser usado para se referir aos textos que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades. (ROJO, 2009).

Considera-se, ainda, que a leitura é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores (conhecimentos prévios, objetivos, etc) e também das tecnologias disponíveis. Na década de 80, diversos pesquisadores ligados ao estudo da leitura, cunharam o termo letramento para se referirem ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Esse uso competente relaciona-se à participação dos sujeitos nas práticas sociais que requerem leitura e escrita (SOARES, 2004). Considerando-se o contexto atual, em que as tecnologias

da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades e de desafios que as tecnologias trazem para a leitura. Nesse sentido, os termos multiletramentos e letramentos multissemióticos procuram contemplar os letramentos múltiplos exigidos na contemporaneidade e também as outras semioses que não somente a escrita. Palavras, cores, imagens design, sons etc. estão cada vez mais integrados na sociedade contemporânea e colocam uma série de exigência para os profissionais que trabalham com a leitura. Imagens e palavras estão cada vez mais integradas e parte dos leitores atuais são predominantemente visuais e querem entender as informações de forma rápida e prática (CAIXETA, 2005). Tal característica deve-se a modos e quantidades de informações que circulam.

Outro ponto relevante é o fato de as diretrizes curriculares nacionais serem incidentes no que diz respeito aos objetivos do ensino da língua, seja no nível fundamental, seja no nível médio. É preciso garantir ao aprendiz o domínio da língua oral e escrita, pois é por meio dela que o homem constrói visões de mundo, produz conhecimentos e participa efetivamente da sociedade em que está inserido (PCNLP). A língua, concebida como um “sistema de signos histórico e social”, está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. Assim, em relação ao ensino da língua materna, não há como dissociar leitura e tecnologias disponíveis. Em outros termos, a escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio de letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação e, consequentemente, em contato com textos que exploram, cada vez mais, a integração entre palavra e imagem. Ainda em relação ao ensino, sabe-se da importância do livro didático como um aliado no processo de ensino/aprendizagem da leitura e não se pode negar que as constantes avaliações possibilitadas pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD - têm contribuído para a melhoria desse material geralmente disponível nas salas de aula. Nesse sentido, torna-se necessário investigar como o suporte livro didático explora os textos multissemióticos e quais capacidades de leitura são exploradas, a fim de se desenvolver essa modalidade de letramento. Um dos itens presentes na avaliação dos textos constantes no livro didático de LP – PNLD questionava se o LD possuía textos multimodais e se explorava a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos. Tais questões apontam a necessidade de que o LD acompanhe as mudanças sociais e inclua em sua coletânea textos que exploram a multimodalidade e a multissemiose. Por outro lado, não basta apenas incluí-los, mas também é preciso garantir uma abordagem que

possibilite o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes. Souza (2004) indica que o processamento de uma informação veiculada por diferentes recursos semióticos (texto verbal escrito, som, imagem estática e imagem em movimento) pode ter um efeito facilitador na aprendizagem.

Materiais e métodos

A análise empreendida está alicerçada em pesquisa bibliográfica a fim de se compreender as bases teóricas sobre a relação entre letramentos, leitura e gêneros textuais que em sua constituição estruturam-se nos entremeios da linguagem verbal e da linguagem não verbal. Foram analisadas três coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados no PNLD 2010, totalizando doze volumes. Tais livros destinam-se a alunos da educação básica, mais precisamente, do 6º ao 9º ano.

Resultados e discussão

A coletânea textual presente nas três coleções analisadas é rica e variada, atendendo às exigências do PNLD, em relação à diversidade de textos e de esferas de circulação. Os gêneros pertencem a diferentes domínios da atividade humana e são exemplos: tirinhas, crônicas, anúncios, poemas, charges, imagens, mapas, cartazes, reportagens, diário, propaganda, leis, fotos, pinturas, artigo de opinião, cartum, editorial, peça de teatro, editorial e etc.

Percebe-se que a presença de textos que exploram a multissemiose é significativa. Nesses gêneros, observou-se que as coletâneas privilegiam as seguintes capacidades de leitura: identificar a forma, características e seu contexto de circulação; compreender globalmente os textos lidos; localizar e comparar informações; produzir inferências; compreender as relações entre linguagem verbal e não verbal; identificar recursos linguísticos característicos que caracterizam tais gêneros; estabelecer relações intertextuais.

Entretanto, tais explorações configuram-se, ainda, como incipientes e não possibilitam o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura de gêneros multissemióticos, uma vez que há, ainda, forte presença de atividades que buscam trabalhar conceitos gramaticais.

Conclusão

Torna-se relevante discutir a necessidade de que os materiais didáticos de língua portuguesa, especialmente os livros didáticos, possam investir mais na exploração de capacidades de leitura voltadas para o desenvolvimento dos letramentos multissemióticos.

Referências bibliográficas

- BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Julio César (org.) Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. – Rio de Janeiro : Lucerna, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa. – Brasília
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.
- CAIXETA, Rodrigo. A arte de informar. Disponível em <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556> Acesso em 01 de junho de 2011
- DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. páginas 19-36
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.
- SOUZA, P.N. O uso de hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. Tese de doutorado, IEL-UNICAMP, 2004.
- XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.
- XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.
- XAVIER, Antônio Carlos Xavier. A era do hipertexto: linguagem e tecnologia. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2009.

OFICINAS DE FORMAÇÃO DE LEDORES E LEITORES: A LEITURA E O SEU PAPEL INTERACIONAL. AÇÕES DO PIBIS/CAPES-UFG (SUBPROJETO: LETRAS: PORTUGUÊS) NO COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM

Elizabeth Morena do **NASCIMENTO** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)

elizabethmorena21@hotmail.com

Lívia Aparecida da **SILVA**, (Supervisora/Colégio Estadual Waldemar Mundim)

liviaesporte@yahoo.com.br

Sinval Sousa **FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)

sinvalfilho7@gmail.com

Palavras-Chave: Pibid, Ledor, Leitor, Leitura.

RESUMO

O Colégio Estadual Waldemar Mundim aderiu ao PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - acreditando na possível contribuição na formação dos futuros professores e na melhoria da educação básica. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - representada pela Universidade Federal de Goiás - instituiu o PIBID em Goiás no ano de 2009. O Subprojeto Letras: Português/PIBID teve início em Abril de 2010 e em linhas gerais, o objetivo do subprojeto é trabalhar no desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas aos processos de fala, escrita, leitura e escuta. Nesse sentido, em concordância com os objetivos gerais desse subprojeto propomos novas ações por meios de objetivos específicos. Essas ações estão sendo desenvolvidas por meio do projeto Oficinas de Formação de Ledores e Leitores, as quais pretendem despertar nos alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim o interesse pela leitura com função social imediata. A função das oficinas, além de viabilizar a formação dos alunos do colégio supracitado, é oferecer a oportunidade de leitura para os alunos com dificuldades visuais do CEBRAVI - Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual de Goiânia – Goiás. Desse modo o projeto procura articular dois centros de ensino para que a formação dos alunos das duas instituições aconteça de forma transdisciplinar e promova de fato a formação de hábitos de leitura.

JUSTIFICATIVA / BASE TEÓRICA

Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é o produto da **interação** de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. "... A **interação** verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (id. ibid., p. 123). Portanto, na visão bakhtiniana, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação

verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." Sendo assim o outro desempenha papel crucial no processo de desenvolvimento e reconhecimento de si mesmo.

A leitura Segundo Paulo Freire: "... a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". (Freire, 1992, p. 20). Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metódicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que Freire (1992) chama de "leitura do mundo". Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca.

Segundo Masini (2011), geralmente, os portadores de deficiência visual, para realizar estudos, contam apenas com os próprios esforços e de seus familiares. Também, segundo Masini (2011), as universidades de países do Primeiro Mundo dispõem de diferentes recursos para uso de estudantes deficientes visuais, tais como: gravação de livros, livros computadorizados para cegos, livros e manuais em disquetes para impressão em Braille, disquetes com tipos ampliados para os que não podem ler o tipo de imprensa de tamanho *standard*. Contam também com serviços de voluntários que atendem aos portadores de deficiência como ledores voluntários.

De acordo com Silva (2011), leitor é aquela pessoa que se dispõe a realizar leituras para aqueles que não podem ler. Ainda, a denominação leitor é habitual entre as pessoas com deficiência visual e diz respeito ao indivíduo que lê para o outro que não enxerga. Este, por sua vez, mesmo não fazendo o uso dos olhos para ler, é também um leitor. Normalmente, encontramos os ledores nos locais frequentados por cegos, tais como: escolas especiais, institutos de reabilitação e audiotecas.

A função da instituição de ensino é preparar os estudantes para que tenham autonomia suficiente a fim de guiarem seus processos de aprendizagem e, para isso, é certo que esse estudante precisa compreender o que lê e que a escrita tem função comunicativa: "a concepção social da escrita implica desenvolver sujeitos plenamente letrados, que têm familiaridade com diversas práticas discursivas letradas de diversas instituições" (KLEIMAN, 2002, p.34). Assim, este trabalho com a leitura em sala de aula visa desenvolver práticas de letramento que sejam efetivamente úteis para a atuação pessoal e profissional dos estudantes.

OBJETIVOS

102

Objetivo Geral:

Incentivar e desenvolver a percepção e a reflexão dos alunos sobre a importância da leitura e a partir daí desenvolver estratégias de leitura com ênfase na interação entre os alunos.

Objetos Específicos:

- Realizar aulas a partir de eixos transdisciplinares
- Trabalhar com os alunos as várias funções da leitura
- Desenvolver habilidades de leitura
- Despertar o interesse dos alunos para a educação para a diversidade
- Apresentar valores éticos e morais imprescindíveis à formação dos alunos
- Formar leitores e ledores a partir da diversidade textual
- Refletir sobre os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e nas escolas.
- Trabalhar a inclusão na perspectiva da leitura.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Durante as oficinas, serão trabalhados com os alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim as seguintes estratégias ou técnicas de leitura: entoação – altura da voz e ritmo. Também, trataremos das técnicas de gravação: entoação – local da gravação - altura da voz – ritmo e identificação dos dados gravados. Faremos uma visita de reconhecimento ao CEBRAV com o objetivo de conhecer a Instituição, suas instalações, funcionamento e os frequentadores (que chamamos de alunos). Um dos objetivos das oficinas é a produção de CDs de poemas gravados pelos alunos do Colégio Estadual Waldemar Mundim. Após os alunos do colégio supracitado farão outra visita ao CEBRAV para a entrega da produção dos CDs. Nesse momento haverá uma interação e integração maior entre os alunos das duas Instituições. E num terceiro momento faremos um evento para recebimento dos CDs produzidos pelos alunos do CEBRAV. Assim, constata-se o poder da leitura na interação social e o papel da literatura como promotora para esse fim.

RESULTADOS PRELIMINARES / ESPERADOS

No Colégio Waldemar Mundim as oficinas iniciaram a partir do mês de Maio e no total compreenderão 15 encontros, sendo um encontro semanal e se finalizará com a produção e entrega do CD de poemas gravados pelos alunos. As primeiras oficinas foram constituídas de discussões sobre o que vem a ser leitura e as várias formas de leitura. Nessas atividades o objetivo foi desmistificar as várias concepções que o senso comum apresenta sobre leitura e como isso influencia na vida do aluno.

Nas oficinas/aulas foram trabalhados os textos selecionados pelos alunos.

Nos textos, foram exploradas as características textuais de cada poema e refletimos sobre o(s) estilo(s) dos autores dos textos estudados. Após essa fase inicial de reconhecimento, o trabalho se fará de maneira sistemática nas dimensões verbais e nas formas de expressão em língua portuguesa, buscando estratégias para desenvolver a linguagem verbal. E, por fim, estimular a autonomia e a compreensão do texto através da percepção auditiva.

Ao final do projeto, esperamos alcançar a ampliação do repertório de usos das competências comunicativas e linguísticas por meio da leitura: incitar o gosto pela leitura, proporcionando que leituras mais extensas sejam lidas, a cada visita nossa na escola participante; a elaboração de pensamentos críticos em relação às histórias contadas, para argumentação individual e/ou coletivas; a prática de leitura e de contação de histórias, a partir da observação das imagens e da memória do que haviam escutado e/ou lido; articular o texto com a imagem, apreciar as ilustrações, socializar os sentimentos e percepções a partir do texto; aumentar a circulação de livros e de materiais escritos na sala de aula, (sobretudo na escrita braille) expostos de maneira acessível aos alunos; envolver os alunos, instigando-os a antecipar o enredo, construir e fundamentar suas opiniões.

Espera-se, assim, com essas oficinas melhorar a aprendizagem da leitura e gestar a formação de leitores e ledores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora, 41^a edição, São Paulo, 1997.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Pontes. 2001.
- MASINI, Elcie F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: Ministério da Ação Social.
- MASINI, Elcie F. Salzano. **A educação do portador de deficiência visual** — as perspectivas do vidente e do não vidente. Disponível em: <<http://www.rtep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/888/795>>. Acesso em 03 de maio de 2011.
- Poetas da escola: **caderno do professor: orientação para produção de textos** [equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin – São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada)
- SILVA, Luciene Maria da. **Subjetividades mediadas: as relações entre leitores cegos e ledores**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf> Acesso em 03 de maio de 2011.

OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PORTUGUÊS: ENCAMINHAMENTOS PARA A INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Helena Maria **FERREIRA** (UFLA)

helenaferreira@dch.ufla.br

Túlio Sousa **VIEIRA** (UFLA)

tuliofraga@gmail.com

Palavras-Chave: Oficinas pedagógicas, Formação de professores, Teoria/Prática.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação ocupa-se das contribuições das oficinas pedagógicas para o processo de formação do professor de Português, uma vez que essa metodologia de trabalho pode ser considerada uma estratégia de substancial importância para a assimilação e a potencialização de habilidades e de competências educativas, dada a sua natureza dinâmica, cooperativa e integradora. Para ilustrar o trabalho proposto, foi descrita uma experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Letras/UFLA), que possui como parte da programação a oferta de oficinas para a formação dos grupos de trabalho.

METODOLOGIA

Para a consecução da proposta aqui realizada, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual se buscou conceituar e inventariar as contribuições das oficinas para o processo de formação de professores. Além disso, buscou-se relatar uma experiência de oficina pedagógica vivenciada no Grupo de Formação proposto no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Letras/UFLA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teórica empreendida foi organizada em dois momentos básicos. O primeiro momento constituiu-se de uma conceituação do termo oficina pedagógica, uma vez que, ordinariamente, essa metodologia nem sempre se apresenta definida de modo preciso, sendo confundida com minicurso, seminário etc. O segundo momento foi composto por uma apresentação das contribuições das oficinas para a formação do professor de língua materna.

Em conformidade com Candau (1999), uma oficina pedagógica pode ser entendida como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (p.23), em que esse saber constitui-se como uma construção processual. Complementando o exposto, Buogo *et at.* (2005) postulam que como estratégia de formação, as oficinas constituem espaço de transformações na prática docente, uma vez que possibilitam aprofundar uma compreensão, analisar situações-problema; buscar soluções para um problema, consubstanciando-se na mobilização, na sistematização e na síntese de conteúdos. Sintetizando as conceituações, Paviani e Fontana (2009, p. 78) consideram que essa metodologia de trabalho “é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica.” Nessa perspectiva, uma oficina representa uma oportunidade de concretização efetiva dos objetivos pedagógicos, uma vez que se baseia no tripé sentir-pensar-agir, na vivência de situações concretas, na mudança do foco cognitivo da aprendizagem para uma dinâmica de ação e reflexão.

No segundo momento, buscou-se inventariar as contribuições das oficinas para a formação do professor. Nesse contexto, Ferreira, Coelho e Pereira (2004) asseguram que as oficinas propiciam o desenvolvimento integral dos envolvidos (artístico, cultural, ambiental e humanístico), de modo interdisciplinar e plural, utilizando-se de metodologias e de pilares pedagógicos diversificados: de observação, experimentação, representação, análise, síntese, e, sobretudo, articulando conhecimentos prévios e saberes sistematizados pela escola/ciência. Assim, pode-se considerar que essa metodologia possibilita a articulação entre teoria e prática, na medida em que relaciona conceitos com ações concretas e permite a construção coletiva de saberes. Nesse sentido, Paviani e Fontana (2009) consideram que a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes. As oficinas pedagógicas permitem recuperar os valores e as concepções dos (futuros) educadores, submetê-los à discussão e redimensionar posições. O trabalho docente comporta motivações ideológicas que interferem no estabelecimento de metas e de objetivos para o ensino de língua. Desse modo, questões de natureza essencialmente empírica continuam a povoar o imaginário dos (futuros) professores sobre o que é ensinar língua portuguesa na atualidade. Nessa direção, a atuação docente envolve a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional. Dessa forma, as dificuldades em garantir o uso eficaz da linguagem em todos nos níveis estão atreladas às concepções equivocadas sobre língua, linguagem e ensino.

escolar, considerar o (futuro) professor como sujeito de seu papel produtivo, no espaço dialógico escolar, via trabalho mediador entre os aprendizes e o objeto de aprendizagem. Essa concepção de trabalho docente é sustentada por Freire (1998), que considera que a docência é, precisamente, formulada como uma ousadia, ou seja, uma prática inconformada com o estado de coisas social, simultaneamente alimentada pelo profissionalismo e pelas virtudes inerentes a essa profissão. Assim, a docência deve ser tomada como exercício da tarefa educativa, orientada para a transformação, sempre por meio do diálogo. É esse o jogo dialético entre o desenvolvimento do senso crítico e a aprendizagem dos conteúdos transmitidos pela escola, ambos dependentes da qualidade de ensino que decorre da competência técnico-científica e ético-política do (futuro) professor. No caso do ensino de Português, é pertinente considerar que a postura do professor encerra o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes nas sociedades complexas. Assim, a participação em oficinas pedagógicas devidamente preparadas poderá propiciar a discussão de conceitos e concepções de língua e de ensino fundamentais para uma atuação mais adequada às demandas sociais e mais compatíveis com as contribuições da ciência linguística.

No que tange ao relato de uma experiência vivenciada no Grupo de Formação do PIBID/Letras/UFLA, a oficina eleita foi “O trabalho com gêneros textuais em sala de aula”, com carga horária de 8 horas, que constituiu um espaço de reflexão, de apropriação do fazer pedagógico e de implementação de estratégias diferenciadas de ensinar e aprender, de ler e de produzir textos. Inicialmente, a discussão partiu do conceito e da importância dos gêneros textuais para a vida cotidiana e para a atuação docente. Recorrendo-se aos pressupostos bakhitianos, os gêneros textuais foram discutidos como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam as relações na sociedade. Nesse cenário, a discussão sobre gêneros não se restringiu à prática pedagógica, mas foi contextualizada no âmbito da formação pessoal e profissional, com vistas a uma adequada relação com os textos no âmbito do curso de licenciatura em questão, no processo de formação profissional e na vida social. Foi evidenciada a importância dessa teorização e da necessidade de se repensar a prática pedagógica, contemplando os gêneros textuais no sentido de garantir uma formação mais sólida e mais compatível com as orientações das diretrizes educacionais e, igualmente, pensar sobre próprio fazer pedagógico, refletir sobre ele e pensar estratégias didáticas, que integrem dimensões linguístico-textual-discursivas. Tais dimensões permitem a realização de transposições didáticas – orientação de leitura e de produção textual – como formas de acesso ao conhecimento e de expressão de conhecimentos construídos.

Nessa direção, a oficina propôs uma reflexão sobre a importância dos gêneros textuais, que, de um modo geral, podem ser significados como a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita. Essa compreensão ressignifica o trabalho com textos na escola e permite compreender que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e comprehende melhor o mundo com que está se comunicando”. (BAZERMAN, 2005, p. 106). Assim, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se inserem, comunicando e comprehendendo as situações comunicativas de modo mais profícuo.

Além disso, a oficina propôs uma discussão acerca da postulação de que os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações dos interlocutores. Desse modo, o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação facilita o entendimento do texto como um construto social, que adquire legitimidade na relação entre texto e contexto de produção e de socialização. Por fim, a oficina possibilitou uma reflexão sobre o processo de leitura e de produção de vários gêneros, sendo discutidos conteúdos temáticos, formas organizacionais e funções sociais. A atividade prática de exploração de vários gêneros permitiu a compreensão da estabilidade e da instabilidade dos gêneros, das suas permanências e das suas variações, o que possibilitou compreender que quando se conhece um gênero, se conhece uma forma de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Desse modo, foi possível constatar que o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais constitui uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade.

CONCLUSÕES

Por meio do trabalho realizado foi possível constatar que as oficinas pedagógicas podem-se constituir como uma ferramenta de expressiva colaboração para a formação do professor, tendo em vista a sua natureza dialógica, articuladora da teoria e da prática, integradora de conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Desse modo, a experiência vivenciada no âmbito do PIBID – oficina “O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula” possibilitou a confirmação da teorização estudada, uma vez que corroborou com a constatação de que as concepções do professor determinam o direcionamento de suas práticas pedagógicas e de que a

reflexão sobre o trabalho docente pode emprestar contribuições substanciais para a qualidade da proposta de ensino e para a garantia de uma aprendizagem mais efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. de Ângela P. Dionísio, Judith C. Hoffnagel; rev. Ana Regina Vieira [et al]. São Paulo: Cortez, 2005.
- BUOGO, Ana Lúcia et alli. Oficinas pedagógicas: experiências para qualificar a ação docente. Caxias do Sul, 2005. disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho042.pdf>. Acesso em 10 nov. 2011.
- CANDAU,V. M., ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARIA, N. A; PAVAN, J. H. Oficinas pedagógicas: espaço de construção coletiva. Disponível em: <http://www.integrametalrs.org.br/texto4.html>. Acesso em 20 nov. 2008.
- PAVIANI, N.M.S; FONTANA, N.N. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. Revista Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago 2009.
- VIEIRA, E.; VOLKING, L. Oficinas de ensino: o que, por que, como. Porto Alegre: Edupucrs, 2000.
- Órgão financiador: CAPES/PIBID/UFLA

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: PARÓDIA E INTERTEXTUALIDADE NAS PRÁTICAS DO PIBID

Adeliana Alves de **OLIVEIRA** (Bolsista/Letras/CUA/ICHС)
dedabg2009@hotmail.com

Gleiciane Silva **QUEIRÓZ** (Bolsista/Letras/CUA/ICHС)
gleiciane.Mylla@hotmail.com

Odorico Ferreira **CARDOSO NETO** (Coordenador/CUA/ICHС)
kikoptbg@gmail.com

Palavras-Chave: PIBID, Prática pedagógica, Gênero textual.

A idéia do trabalho sobre o **Gênero Paródia e intertextualidade** ocorreu a partir da necessidade de ampliar as competências comunicativas dos alunos participantes do programa PIBID-LETRAS da escola Estadual Antônio Cristino Côrtes.

Os gêneros discursivos são o foco do ensino de língua no país, isso se atesta nas propostas dos PCN(Parâmetros Curriculares Nacionais), pois essas estão fundamentadas basicamente na teoria dos gêneros textuais como uma forma de capacitar o educando a desenvolver conhecimentos linguísticos necessários a ampliar competências discursivas nos eventos sócio-comunicativos. Koch (2002, p.53) argumenta que a competência discursiva dos falantes ouvintes leva-os “a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais”. E é com essa concepção que percebemos a necessidade de ampliar os estudos dos gêneros textuais com foco em suas especificidades e funções sociais.

Nesse relato iremos especificar um plano aplicado aos alunos participantes do PIBID, da teoria à prática sobre o gênero paródia. Será detalhado o que é o gênero paródia, sua função social, sua aplicabilidade em diversos gêneros, e sua função linguística de intertextualidade.

A escolha de se trabalhar com o gênero paródia está relacionada ao seu conteúdo abrangente, tendo em vista sua intertextualidade. Esse gênero se situa dentro de vários outros gêneros, por isso, a possibilidade de encontrar temáticas que agradassem a todos os alunos foi imensa.

Por ser de conteúdo cômico e satírico, a paródia possibilitou uma aula mais dinâmica e descontraída. Para alunos que não tinham o hábito de ler, o gênero paródia foi uma boa proposta no incentivo à produção textual, uma vez que o aluno não necessitou possuir um grande repertório de leituras, bastou conhecer o objeto parodiado e usar a imaginação, segundo Antunes (2003, p.45,46) “se faltam às

ídéias, se faltam às informações, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de idéias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas". É por essa razão que o gênero paródia se tornou uma escolha acertada como incentivo à produção textual.

O objetivo de se trabalhar com o gênero paródia foi incentivar o aluno a produzir textos, para ampliar suas capacidades discursivas. Nossa proposta foi estimular a criatividade e a capacidade de produzir e apresentar um trabalho de pesquisa de sua autoria. Esse trabalho poderá ser exposto em um blog criado pelos próprios alunos, valorizando suas produções artísticas e culturais.

O trabalho com o gênero paródia foi realizado dentro de uma análise em vários outros gêneros. Exploramos o gênero sinopse de livro e filme. As sinopses escolhidas foram de filmes e livros que fazem sucesso entre os jovens. São fenômenos. Trabalhamos com a paródia nas artes com quadros de autores renomados. A música também fez parte dos exemplos apresentados, tendo em vista o fanatismo dos jovens por elas. O que não pode do mesmo modo deixar de ser estudado foi o gênero paródia na poesia. Segundo Samir (1995, p.69), "a paródia, aliás, será o gênero mais estudado pelos teóricos da intertextualidade que sucederam Bakhtin, não só por sua origem dentro da literatura carnavaлизada, mas por ser um gênero marcante da literatura moderna, por seu caráter contestador, apropriado para as manifestações revolucionárias de algumas estéticas de vanguarda como a do modernismo brasileiro". Samir (1995) ainda ressalta que a paródia foi um dos gêneros mais estudados e utilizados pelos autores das vanguardas européias, principalmente a escola Dadaísta.

Com toda essa diversidade temática é que conseguimos prender a atenção dos alunos. Com esse trabalho de intertextualidade mostramos uma proposta de produção textual que se realizou dentro de uma realidade concreta vivida por eles.

Mesmo parecendo que a paródia seja de nossos dias, estudos mais aprofundados do gênero mostram que ela existiu na Grécia, em Roma e na Idade Média.

No século XX é que a paródia tornou-se mais reconhecida e utilizada, tendo em vista as renovações nas artes. O movimento Dadaísta e Futurista foram os grandes utilizadores desta estética. O movimento modernista também trabalhou bastante com o gênero paródia, pois esse período foi recheado de inovações artísticas, que se deram desde a renovação da linguagem a crítica social. Todos esses movimentos se utilizaram da paródia como uma forma de romper com as vertentes da seriedade literária.

Hoje o gênero paródia já se expandiu e faz parte de muitos outros gêneros,

deixou de ser apenas um gênero da literatura uma vez que se define por meio de um jogo intertextual e assim tornou-se um gênero utilizado em músicas, filmes, livros, artes, propaganda entre outros.

Samir (1995, p.69) ao definir paródia busca explicação na etimologia. Etimologicamente, **para-ode** significa um canto paralelo, um contracanto, que se opõe ao canto original, parodiado [...]. A paródia é divergente, discordante. Como afirma o autor, a paródia é a criação de um texto a partir de outro texto, esse geralmente é bastante conhecido. Com base neste texto, o escritor recria um outro texto com a intenção de fazer comédia ou uma crítica social. Samir (1995, p.69) lembra que para Bakhtin, na paródia, “o autor emprega a fala de um outro; mas, em oposição à estilização, se introduz naquela outra fala uma intenção que se opõe diretamente a original”.

Com base nesses estudos é que escolhemos trabalhar com o gênero paródia, a intenção foi que o aluno tivesse conhecimento que a paródia existiu desde a Grécia antiga e que ela surgiu primeiramente dentro da literatura. Foi exemplificado o que é paródia, sua importância dentro da literatura, e a sua função social.

Os gêneros constituem-se como sendo a materialização da comunicação dos indivíduos que é organizada e planejada de acordo com o que se pretende alcançar na interação, ou seja, a pessoa seleciona e combina as várias maneiras disponíveis para realizar a comunicação. E é por esse motivo que foi necessário esclarecer para o aluno qual a função social do gênero estudado. O educando deve ter bem claro o porquê de estar estudando o gênero e em qual momento poderá utilizá-lo.

Após exemplificar os elementos básicos da paródia, trabalhamos com esse gênero na obra **Crepúsculo** que se enquadra dentro da literatura fantástica. Crepúsculo é o primeiro livro de uma série composta por quatro livros. Foi lançado no Brasil em 2005 e se tornou um fenômeno entre os jovens conseguindo até mesmo alcançar o público adulto. Em razão de sua popularização é que em 2010 lançaram **Opúsculo a paródia**. Por ser uma obra bastante conhecida e de grande sucesso, tendo em vista que foi parar nas telas de cinema se tornou uma ótima opção para se trabalhar com o gênero paródia.

Em relação ao cinema, escolhemos o filme **Lua Nova** (segundo livro da saga Crepúsculo que também se tornou filme) que foi parodiado pelo filme **“Os Vampiros que se Mordam”**. O título do filme não foi parodiado, e sim seu próprio contexto. Pelo fato de **Crepúsculo** ser um romance, o público mais atingido foi o feminino. Em razão disso é que uma das intenções de se criar a paródia foi com o intuito de alcançar os dois públicos tanto o feminino como o masculino.

O Segundo filme exemplificado foi **“Homem-aranha”** outro sucesso

que faz parte de uma trilogia. Com esse filme alçamos definitivamente o público masculino. Por ser também de grande sucesso foi parodiado pelo filme **"Super-Herói o filme"**. Por conhecermos todas estas obras é que sentimos a segurança para trabalharmos em profundidade com o gênero paródia, que se encontra bem exemplificado nelas, e com isso interagimos com o mundo do aluno, tentando falar mesma linguagem.

O trabalho com a música foi realizado por meio de um vídeo-clipe de uma paródia da música de Luan Santana, um ídolo entre os jovens. A música foi **"Meteoro"** grande sucesso nacional.

Nas artes mostramos o quadro **"Monalisa"** de Leonardo da Vinci. Por ser uma obra bastante conhecida é uma das mais parodiadas, mostramos o maior número de paródias que encontrarmos para uma melhor exemplificação.

Dentro da literatura trabalhamos com o poema **"Canção de Exílio"** de Gonçalves Dias. Por ser um poema conhecido por quase todos é que ele se tornou uma escolha ideal. Oswald de Andrade e Mário Quintana são alguns nomes que parodiaram essa poesia.

Com toda essa diversidade temática é que incentivamos os alunos à produção escrita. Para Antunes (2003, p.45), “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-,” para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Em conformidade com a fala de Antunes enriquecemos primeiramente a aula com informações diversificadas com o intuito de produzir idéias para só depois pedirmos uma produção textual. Antunes (2003, p.45) afirma: “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”.

Em princípio os alunos pesquisaram sobre a vida do poeta Gonçalves Dias para compreenderem o porquê de ele ter produzido o poema “Canção do exílio”. Em seguida pedimos que cada um produzisse sua “Canção do exílio” em forma de paródia demonstrando como cada um via sua pátria. A intenção é que as paródias sejam expostas em um blog criado pelos próprios alunos, pois como afirma Antunes (2003, p.47) “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Com essa aula os alunos compreenderam os fundamentos do gênero paródia e sua importante função social. O objetivo proposto no trabalho foi alcançado, tendo em vista que o aluno percebeu que cada gênero tem uma função social que é usada em contextos linguísticos e sociais diversificados e que o gênero paródia tem a função de causar humor, sátira e crítica. Sant’Anna (2000, p.94) faz a leitura

de que “a comédia pode revelar alguns traços do inconsciente social. O educando tem que perceber que cada vez que expressamos a linguagem cumprimos um papel social”.

Por meio de suas produções escritas percebemos que os alunos compreenderam o gênero paródia, pois ao mesmo tempo em que a paródia dialoga com o texto parodiado, ela não se confunde com ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 8 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília : SEF/MEC, 1998.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURI, Samir, Meserani. **O Intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANT' ANNA Affonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES VIVENCIADAS NO ÂMBITO DO PIBID

Túlio Sousa **VIEIRA** – UFLA

tuliofraga@hotmail.com

Helena Maria **FERREIRA** – UFLA

helenaferreira@dch.ufla.br

Palavras-Chave: Formação docente, Pesquisa, PIBID, Ensino de língua.

INTRODUÇÃO

A comunicação proposta apresenta os resultados de uma discussão acerca da importância da prática de pesquisa no processo de formação inicial de professores de português, inventariando suas contribuições para a aquisição de conceitos, para o desenvolvimento de competências e de habilidades e para a construção de concepções acerca de questões relacionadas à língua e ao seu ensino. Além disso, são discutidas as peculiaridades dessa situação de pesquisa, uma vez que não se trata de uma construção essencialmente teórica, mas de uma reflexão acerca do fazer educativo, que, por sua vez, se encontra submerso num universo de variáveis e de heterogeneidades.

METODOLOGIA

A pesquisa empreendida apresenta apenas os resultados de um estudo bibliográfico. A pesquisa de campo encontra-se em andamento, com dados ainda insuficientes para uma análise mais efetiva. Nesse sentido, pode-se considerar que o presente trabalho direciona-se para uma reflexão acerca das experiências vivenciadas no Grupo de Formação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – Letras/UFLA, que tem como parte de suas atividades o desenvolvimento de investigações, cujas temáticas sejam advindas das vivências nas escolas e que estejam relacionadas aos conteúdos com forte relação com seu campo de atuação, qual seja, ensino de língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos empreendidos evidenciam, de modo bastante enfático, que

a formação de professores de línguas foi, consideravelmente, redimensionada, a partir dos anos de 1980 com o advento das ciências linguísticas, que vêm trazendo novas orientações para o ensino de línguas. Não suprimindo as outras influências (contribuições de áreas afins e as práticas sociais de leitura e escrita), é possível considerar que as ciências linguísticas promoveram avanços substanciais nas discussões sobre a línguagem), sobre sua aquisição e o seu ensino. Tais avanços são advindos, segundo Soares (2002), da consideração das diferenças entre as variedades linguísticas, dos estudos de descrição da língua portuguesa e das novas formas de se estudar o texto e a gramática. Essa mudança promoveu a ampliação das concepções de língua, de texto, de gramática, de ensino de línguas. No entanto, constata-se uma tendência comum na prática educativa: muitos professores buscam ensinar o que aprendeu e como aprendeu. (ILARI, 1993), não atendendo às mais variadas exigências da sociedade atual, como as questões das demandas de leitura e de produção de textos multimodais/multissemióticos. A operacionalização das ações do professor de línguas deve referendar as descobertas científicas: deve ter a característica de considerar os interlocutores, a função retórica do texto, os significados construídos para a área temática e o emprego de traços específicos da língua e dos padrões discursivos necessários para a atividade comunicativa. Isso implica uma mudança nas práticas educativas, pois, como Demo salienta, “o aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo” (2001, p.56). A produção de conhecimento, em qualquer campo do saber, deve acarretar alterações nos modos de ser e de agir dos indivíduos. Aqui, a pesquisa se configura como uma estratégia essencial.

De acordo com Booth, Colomb e Williams (2000), pesquisar muda e ensina outras formas de pensar, proporciona mais liberdade de escolha e também prazer e satisfação de resolver um enigma, além de enriquecer o conhecimento humano. Nesse sentido, essa atividade poderá ajudar o pesquisador iniciante a compreender melhor o assunto estudado, a aprimorar-se para suas futuras atuações por meio do desenvolvimento de capacidades como coleta, organização de apresentação de informações; reconhecimento e resolução de problemas, já que os problemas científicos estruturam-se de forma semelhante aos problemas cotidianos. Nessa direção, a investigação da prática pedagógica poderá contribuir significativamente para uma atuação profissional mais reflexiva.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, (Resolução CP/CNE 01/2002) estabelecem que a formação de professores deve observar princípios que considerem “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o

processo de construção do conhecimento". Observa-se, a partir da teorização e da legislação educacional que adotar a prática da pesquisa é uma das prerrogativas para a formação profissionais de qualidade. No entanto, essa atividade não pode estar desvinculada da prática, que propicia a validação de toda e qualquer teoria. Nessa perspectiva, Santos (in ANDRÉ, 2004) considera que a pesquisa no campo educacional é um dos elementos utilizados na formação do professor reflexivo e só tem sentido quando melhora o desempenho do docente em sala de aula, permitindo a constatação da fragilidade do conhecimento. Além disso, a investigação promove a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o respeito à diversidade de pontos de vista, habilidades essenciais ao professor.

Também Soares (in ANDRÉ, 2004) defende que o professor, cujo processo de formação esteja marcado por pesquisas em sua área de atuação estará preparado para uma ação pedagógica eficiente. Essa atividade, além de "proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área" (p.101), permite que o licenciando conviva com o processo de pesquisa, aprendendo e apreendendo os processos de produção do conhecimento.

Ampliando essa discussão, Demo (1998) pontua que a pesquisa deve ser entendida como princípio científico e educativo, pois é uma forma de aprender pela criação e elaboração própria, levando ao desenvolvimento da consciência crítica. É também uma atitude política, é um componente necessário de toda proposta emancipatória, para que se possa ter opinião própria sustentada coerentemente, com convicção e segurança. Nota-se, nessa linha, que a prática da pesquisa assume um importante papel social, pois um professor que mantém uma postura crítica desperta em seus alunos essa mesma postura, através das atividades propostas por ele. Apresentando uma posição semelhante, Almeida Filho (2005) postula que o estudo das teorias baseia-se na familiarização com a leitura, na interação oral com textos orais e seus enunciadores, na observação aguda, na análise, na interpretação criteriosa, na busca de sínteses, nas relações complexas e, eventualmente, merece propostas de soluções e encaminhamentos fundamentados. Ainda segundo o autor, a interação com práticas sistemáticas de leitura, escrita e oralidade é imprescindível para o universitário "poder conhecer posições com clareza e poder dialogar com os textos fortalecendo argumentos próprios. Só assim a formação terá uma melhor chance de fazer a diferença valiosa nas vidas dos alunos de graduação que foram verdadeiramente universitários" (p. 109), que buscam uma formação que vai servir para construir um profissionalismo ligado à eficiência na carreira. Nessa direção, Soares (op. cit.) considera que a pesquisa pode possibilitar ao futuro professor "compreender e avaliar o uso que o aluno faz da língua ao construir o seu texto: em que condições escreve, para que e para quem escreve, que representação tem do

interlocutor, que função atribui à sua escrita.” (p. 98). Soma-se a essas habilidades a observância aos elementos constitutivos da organização dos textos: especificidades do discurso oral e escrito, noções da estruturação dos gêneros textuais, presença de conectores e de recursos de coerência.

Segundo Moita Lopes (1996), o professor, desde sua formação, deve adotar uma postura de reflexão crítica sobre seu trabalho, a qual se efetiva através do desenvolvimento de pesquisas. A formação teórico-crítica do professor de línguas, envolvendo o conhecimento teórico e o prático, seria beneficiada pela pesquisa, que propicia ao professor mais possibilidades de conhecer a linguagem e também como atuar em sala de aula. A observação de quais estratégias metodológicas são utilizadas pelos professores de línguas para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos seus alunos, que caracteriza a pesquisa na sala de aula de línguas, torna o aluno-professor mais “perspicaz sobre os processos nos quais está envolvido em sala de aula de modo que possa submeter sua prática a uma crítica constante, e gerar processo educacional” (p.13).

CONCLUSÕES

A partir do estudo empreendido foi possível constatar que a pesquisa é uma importante ferramenta para melhorar a formação e a prática docente. Apontada na legislação como recurso didático-metodológico, essa prática permite o desenvolvimento de um senso crítico mais apurado, possibilitando ao educando e ao educador emancipar-se socialmente. É possível também se apropriar do conhecimento e manter-se atualizado, pois os campos do conhecimento humano são dinâmicos. Além disso, desenvolve-se a curiosidade, a capacidade de observar melhor os dados e analisá-los de forma mais crítica, além de outras atitudes imprescindíveis na atuação profissional. O futuro professor de línguas, pesquisando, tem maior prática de leitura, amplia seu domínio da escrita e da oralidade, se capacita para melhor entender o uso que o aluno faz da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In: LIMA, R. C. de C. P.I (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

- BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G. e WILLIAMS, J. M. *A arte da pesquisa*. Trad. Henrique A. R. Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL, Congresso. Resolução CNE nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.
- DEMO, P. *Educação e qualidade*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SOARES, M. Português na escola. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA - 30/11 (quarta-feira)

PIBID/UFPR – SUBPROJETO ESPANHOL: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO

Profa. Dra. Nylcée Thereza de Siqueira **PEDRA** (Universidade Federal do Paraná)
npedra@hotmail.com

Palavras-Chave: PIBID, espanhol, formação de professor.

Há pouco mais de uma década, os professores de espanhol como língua estrangeira viram acontecer uma série de mudanças no contexto local e mundial que pareciam indicar um novo momento e um novo lugar para o ensino do espanhol. Eram os primeiros anos do MERCOSUL e, entre os acordos firmados, previa-se a bilateralidade do ensino das línguas participantes. Acompanhamos o aumento pela procura do estudo da língua em centros de línguas e no âmbito universitário, foram abertos concursos, feitos estudos que apontavam o déficit de professores de espanhol no Brasil, vislumbrava-se, enfim, um futuro promissor para os que se dedicavam ao ensino da língua espanhola. No ano de 2005, sancionou-se a Lei no. 11.161, de 5 de agosto disposta sobre o ensino da língua espanhola no país. Entre os méritos da Lei, destaca-se a implementação do ensino da língua espanhola, de maneira gradual e em cinco anos, nos currículos de Ensino Médio. Observa-se, no entanto, que o Art. 1º da Lei já aponta para o caráter facultativo da sua matrícula: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de **matrícula facultativa** para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (grifo nosso). E prevê-se, no Art. 3º., que o ensino do espanhol pode ser realizado nos Centros de Línguas organizados pelas escolas: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira (CELEMS), cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições, seguindo os pressupostos gerais apresentados no Art. 36 Inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) - “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” - dispôs para o ano letivo de 2011, que as comunidades escolares optassem por uma língua estrangeira obrigatória na grade curricular e outra optativa ofertada pelos CELEMS. O movimento de inserção curricular da língua

espanhola que vinha se concretizando desde o início da década de 1980 com a redemocratização do país, e na década de 1990 com o advento do MERCOSUL, se desfez e verifica-se que um expressivo número de escolas optou pela língua inglesa na sua grade curricular e pela língua espanhola, nos centros de línguas.

Não nos parece necessário discutir aqui o papel hegemônico da língua inglesa no cenário mundial, o que se reflete nas escolas do país. A formação para o trabalho, a língua da comunicação global e da hegemonia econômica são fatos que têm justificado a escolha pela língua inglesa na maior parte das escolas, seja da rede pública ou particular. Por outro lado, além dos argumentos anteriormente expostos, é bom relembrar que historicamente construímos, nós brasileiros, no que diz respeito à língua espanhola e as suas culturas, o mito da proximidade linguística e cultural, isto é, cremos que não precisamos aprender a língua e a cultura dos países hispano-americanos porque compartilhamos elementos suficientes para entendermo-nos. No entanto, perguntamo-nos qual é o papel e o lugar que uma língua estrangeira deve assumir na formação dos estudantes da escola básica e se a oferta de uma língua que já é hegemônica cumpre este papel. Assim, acreditamos que questionar esta hegemonia e oferecer aos estudantes a oportunidade de conhecer outras línguas e compreender outras culturas é um dos aspectos fundamentais do ensino da língua estrangeira. Deste modo, o incentivo ao aprendizado do espanhol, uma língua de importância internacional, falada por mais de 450 milhões de pessoas, considerada a 2^a língua em acessos na internet e utilizada na grande maioria dos países que fazem fronteira com o Brasil, cumpre um papel importante no cenário atual. Conhecer, reavaliar e discutir o conceito de língua, cultura e identidade faz-se, então, extremamente necessário, uma vez que todas as culturas estão, de certo modo, relacionadas, todas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas (BHABHA, 2010, p. 68). A compreensão do e sobre o outro é construída e, portanto, nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma é superior a outra, mas todas se estabelecem na representação, na linguagem e na significação.

Revendo os conceitos de língua, identidade e cultura constatamos que são as práticas sociais, o ato de significação e a construção de sentidos, as matrizes das expressões culturais, muitas vezes similares em diferentes culturas por compartilharem os mesmos temas. Tal prerrogativa conduz-nos a um segundo elemento que nos parece significativamente importante: o discurso é uma construção social, realizada por indivíduos em interação em um contexto sócio-histórico determinado (BAKHTIN, 2000, p. 125). No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, acreditamos que esta interação concretiza-se no uso dos gêneros discursivos. Entendemos por gêneros discursivos as estruturas

mais ou menos fixas, construídas socialmente, que organizam as práticas sociais discursivas: um bilhete, uma conversa ao telefone, uma conferência ou um texto científico, por exemplo. É partilhando desta compreensão de comunicação e em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para o ensino de línguas estrangeiras que norteamos os alicerces teóricos para a construção do subprojeto espanhol para o PIBID, centrado nos gêneros discursivos, principalmente na produção e compreensão dos gêneros escritos.

Tendo em mente o panorama do ensino do espanhol no Brasil e os pressupostos teóricos que guiariam a construção do subprojeto, encaminhamos a proposta para a análise da CAPES. Recebendo um parecer positivo, começamos a desenvolver as primeiras atividades: escolha das escolas parceiras, seleção de professores supervisores e seleção de bolsistas. Elas corroboraram o cenário vislumbrado com a implementação da Lei 11.161.

A primeira dificuldade enfrentada foi a de encontrar escolas nas quais os alunos pudessem observar e atuar no ensino regular da língua estrangeira. Como destacamos anteriormente, o ensino da língua espanhola na Rede Estadual do Paraná, faz-se majoritariamente, nos centros de línguas, os CELEMS, no Ensino Médio e é praticamente inexiste no Ensino Fundamental. Não podemos nos esquecer, no entanto, que os objetivos de ensino em um centro de línguas são diferentes - seja pela disponibilidade de tempo, pelo número de alunos e pela própria metodologia escolhida - dos do ensino regular em sala de aula. O processo de seleção dos colégios foi, então, pautado pela presença do ensino de espanhol na grade curricular. Atualmente, as escolas parceiras do subprojeto espanhol são o Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz (Ensino Fundamental) e o Colégio Estadual Rio Branco (Ensino Médio). A escolha das duas instituições de ensino tem-se mostrado muito interessante para o desenvolvimento das atividades do subprojeto. Cada uma delas com suas idiossincrasias têm proporcionado aos bolsistas a compreensão de que não há "uma" escola pública, mas diversas realidades dentro de cada uma dessas escolas, confirmando que os ambientes são constituídos por pessoas que interagem socialmente.

Ao depararmo-nos com a realidade da língua espanhola no ensino regular no Estado do Paraná, além de verificarmos o reduzido número de turmas regulares, como já apontamos, observamos como os professores organizam-se metodologicamente, procurando estratégias, muitas vezes sem sucesso, de ensinar língua como se ensinaria no contexto dos centros de línguas ou recorrendo a antigos modelos metodológicos como o ensino do espanhol pelo conhecimento de sua gramática. Entendemos que ensinar língua é ensinar o aluno a ser capaz de

atuar em contextos sociais determinados, por tanto, os conhecimentos gramaticais contribuem apenas em parte para a compreensão e a realização dos gêneros discursivos, uma vez que compreender o lugar, o tempo e a voz que os enunciam é tão – ou mais – importante que o domínio de uma série de conhecimentos linguísticos.

Partindo desta premissa, ao realizarmos a seleção dos supervisores, levamos em consideração o interesse que cada um deles tinha em discutir as suas práticas docentes, de inserir-se em um projeto de formação continuada e de repensar as estratégias de ensino de espanhol como língua estrangeira. As duas supervisoras com quem contamos hoje, professora Marlene Hass (Ensino Fundamental) e professora Cristina Kirchner (Ensino Médio), têm participado de maneira ativa nesta construção do conhecimento, não apenas recebendo os bolsistas em suas turmas e proporcionando-lhes o encontro com a realidade da sala de aula, mas também participando de eventos nos quais se apresentam como sujeitos atuantes e construtores de sua identidade profissional.

Entendemos que um dos maiores méritos – se não o maior – do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é a inserção dos bolsistas na realidade escolar. O atual currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná prevê os estágios obrigatórios apenas no último ano da Licenciatura. Isto é, o discente só viverá a experiência de inserir-se em um ambiente escolar, quando já concluiu aproximadamente 80% do seu curso. Constatção que nos leva a refletir sobre o profissional que estamos formando. Afinal, continuamos acentuando a distância entre teoria e prática, reforçando os velhos modelos em que a Universidade é o lugar do saber e a escola, do ensinar, como se estas duas práticas não devessem ser concomitantes.

A escolha dos bolsistas para o subprojeto fez-se cumprindo os editais apresentados pelo Programa. Dispúnhamos de doze bolsas. Além de preencher os requisitos acadêmicos, solicitamos, para a seleção, que os alunos entregassem um breve texto relatando por que o PIBID seria importante em sua formação. A grande maioria respondeu que pela oportunidade que teriam de ir para a escola e dar aulas desde o começo da sua carreira universitária. Surpreendeu-nos, no entanto, a pequena procura dos alunos pela bolsa. Preenchemos, na primeira seleção, nove delas e a maioria dos bolsistas está no 1º. ano de Letras. Não aprofundamos a análise desta ausência, mas vozes de alunos dos últimos anos relatam o gradual desinteresse pela licenciatura ao longo do curso. Realizamos, no mês de outubro, nova seleção para as bolsas remanescentes e, mais uma vez, os alunos que se apresentaram foram os do 1º. ano. Há, sem dúvida, um ponto muito positivo na participação destes alunos desde o começo de sua formação na Iniciação à

Docência: poderão unir teoria e prática e ir percebendo a sua formação como um todo e não como partes fragmentadas que, muitas vezes, parecem insociáveis.

Hoje, o subprojeto espanhol tem três meses de existência. Sabemos que é o começo de uma caminhada, que temos poucos resultados e muito que descobrir e questionar. Podemos mudar o quadro do ensino do espanhol? Nossos pressupostos teóricos ecoam na prática de ensino de língua espanhola na Educação Básica? Como estamos formando nossos discentes? Que professores somos? São essas algumas das perguntas que nos acompanharão ao longo desta trajetória e para as quais esperamos encontrar respostas.

Referências

- BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. UFMG: Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei no. 11.161, de 05 de agosto de 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10.out.2011.
- ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 10.out.2011.

O SUBPROJETO DE INGLÊS NA UFPR: UMA TÁBUA DE SALVAÇÃO

Clarissa Menezes **JORDÃO** (Deptº Letras Estrangeiras Modernas/ UFPR)
clarissamjordao@gmail.com.

Palavras-Chave: formação de professores; inglês; letramento crítico.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, em cursos de licenciatura de várias universidades públicas no país, em especial das federais, em geral tem sido atribuição curricular dos setores de Educação, o que permite justificar a perspectiva de que os professores lotados nos departamentos de Letras estariam desincumbidos de pensar mais explicitamente a formação profissional docente. Deste modo, áreas surgidas dentro das Letras, como a Linguística Aplicada, tornam-se, nestas culturas locais, “marginais” ao próprio curso quando se debruçam sobre questões voltadas à educação e à formação de professores, uma vez que em culturas disciplinares como a nossa, as interfaces trazidas pela inter e transdisciplinaridade ficam silenciadas diante da compartmentalização curricular.

Diante desta situação, constrói-se um contexto no qual pesquisadores que se inserem nas Letras trabalhando com formação de professores de línguas e literaturas precisam divisar estratégias políticas e acadêmicas complexas a fim de legitimar suas áreas de pesquisa, bem como terem reconhecida sua posição enquanto pesquisadores. No meu contexto particular, tal situação agrava-se quando, apesar da rejeição explicitamente reiterada dos colegas já legitimados como pesquisadores na linguística simples (uso este termo por inspiração do prof. José Carlos Paes de Almeida Filho em conversa informal), os linguistas aplicados insistem em criar um curso de Letras com ênfase em linguistica aplicada – sem disciplinas obrigatórias de linguistica geral ou teoria da literatura com viés generalista.

Neste cenário, o PIBID aparece como uma “tábua de salvação”: sua flexibilidade metodológica, amplitude epistemológica e possibilidade de exercício da liberdade acadêmica em configurações locais de ação aparece como um alento. No programa da UFPR o PIBID se desenha como um projeto diverso, no qual as diferentes disciplinas e os acadêmicos, alunos e professores dos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), tem liberdade para traçar suas metas e formas de intervenção de modo informado e responsável; mais do que isso, temos no PIBID a troca constante entre as disciplinas e os subprojetos formulados a partir de cada uma delas. Diferentemente da situação enfrentada no Curso de Graduação em Letras, no qual cada docente/pesquisador fica restrito à sua própria área conforme

a língua com que trabalha (o que se estende às literaturas materna e estrangeiras), no PIBID temos uma experiência interdisciplinar bastante interessante, que se acentua com a entrada da disciplina de Espanhol a partir de 2011. Temos também a oportunidade de estender nossos trabalhos criando parcerias com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a primeira parceira direta por questões de proximidade geográfica – ambas as IES desenvolvem seus trabalhos principalmente na região de Curitiba, embora as discussões conjuntas envolvam também os campi de Pato Branco, no caso da UTFPR, e Matinhos, no caso da UFPR.

É altamente motivador, para uma professora e linguista aplicada como eu, poder trabalhar interdisciplinarmente – oportunidade que o atual currículo do curso de graduação em que atuo e a configuração departamental em áreas separadas por línguas estrangeiras, não oferece. Como currículo disciplinar, seu foco está na transmissão de conteúdos acompanhada, na melhor das hipóteses, de um desejo de “ensinar a pensar” advindo de uma perspectiva elitista de conhecimento e mesmo de aprendizagem.

Os alunos, bolsistas do subprojeto de Inglês do PIBID, também integram este tipo de compartimentalização do saber: embora cursem, obrigatoriamente, disciplinas em linguística geral e teoria da literatura ministradas numa perspectiva generalizante e canônica, fazem-no de forma absolutamente disciplinar – uma disciplina de uma área não se relaciona com disciplinas de outras áreas, e de fato, na estrutura curricular montada para cerca de 54 percursos curriculares possíveis, dentre habilitações simples ou duplas, na modalidade de licenciatura ou bacharelado, para cada uma das 8 línguas ofertadas no curso, só de modo assim compartimentalizado se pode atender minimamente a tanta variedade de percursos e enfoques profissionais.

Quero com este panorama do meu local, mostrar que não existe, neste formato curricular, previsão específica de percursos para quem deseja formar-se professor: as disciplinas específicas continuam na estrutura do 3 + 1, ou seja, acontecem apenas no final do curso de forma mais efetiva e concreta, nas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado. É por isso que, para os alunos que ingressam no curso de graduação em Letras da UFPR buscando uma formação de professor, o PIBID também é um alento: desde seu ingresso na universidade, os bolsistas podem engajar-se em discussões e práticas profissionais assistidas, em colaboração com os professores supervisores nas escolas públicas, um dos espaços prováveis para sua atuação profissional.

MATERIAL E MÉTODO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

até terceiranistas do curso de licenciatura em Letras-inglês. Prevendo um trabalho de 30 horas mensais, estas horas estão organizadas em 4 períodos mensais de atividades nas escolas parceiras e 1 encontro mensal entre todos os participantes, inclusive as professoras supervisoras, na UFPR. O encontro mensal funciona como um grupo de estudos, no qual discutimos textos acadêmicos relativos ao trabalho do professor, selecionados pelos participantes do próprio grupo; este encontro tem também um momento inicial no qual conversamos sobre nossas impressões das atividades desenvolvidas nas escolas durante o mês. Nas escolas, os bolsistas desenvolvem suas atividades durante o período de permanência das professoras supervisoras, que acompanham de perto o trabalho dos bolsistas. As supervisoras são também formadoras dos bolsistas, juntamente comigo, e todas orientamos e discutimos com eles nossas perspectivas teóricas e metodológicas. Para nós, professoras-pesquisadoras já licenciadas, esta é uma oportunidade única de formação continuada.

Inicialmente, os bolsistas, a pedido dos diretores de ambas as escolas parceiras, desenvolviam atividades nas turmas cujos professores faltavam, trabalhando com uma perspectiva que convencionamos chamar de “English for fun”. A partir do início do segundo ano do programa, passamos a preparar atividades voltadas ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica, com a seleção de temas relevantes para os alunos além do mero exercício formal da língua inglesa, numa abordagem de ensino/aprendizagem que identificamos como letramento crítico. Os objetivos e procedimentos adotados, bem como as atividades desenhadas a partir desta perspectiva estarão sendo apresentadas em forma de pôster pelos próprios bolsistas neste I Encontro Nacional.

A fim de mantermos constantes a comunicação e as trocas entre nós, desenvolvemos também um site privado, que funciona como espaço para registro de dados e troca de arquivos. Nele registramos nossas impressões semanalmente, comentando e analisando o trabalho nas escolas em formato de diário, trocamos arquivos e informações sobre eventos, comentamos os eventos dos quais participamos e assim nos mantemos sempre informados e em dia sobre as atividades que cada um desenvolve em relação ao programa. Estes dados registrados no site, de autoria coletiva, constituem uma fonte riquíssima de dados para pesquisas do grupo. Este relato de experiência apresentará, com detalhes, a estrutura deste site e seu processo de elaboração.

CONCLUSÃO

A participação no subprojeto Inglês do PIBID-UFPR tem representado, em especial para os participantes da IES, um espaço único de trocas, negociação

e aprendizagem extremamente importante diante de um currículo de formação inicial essencialmente transmissivo e disciplinar. O contato direto com a realidade escolar e a possibilidade de verificar o funcionamento das teorias em um espaço concreto de atuação ao qual elas se destinam, é uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento profissional de alunos e professores.

BIBLIOGRAFIA

- BLOCK, E. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 1992, 26, 319-343
- BROOKFIELD, S. The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important. National Louis University, 1995. Disponível em <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm>. Acesso em 20 de outubro de 2011.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. *Reading Online*. Disponível em <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/#literacy>>. Acesso em 20 de outubro de 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.
- FREIRE, P. and MACEDO, D. P. **Literacy: reading the word & the world**. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.
- GARCIA, M. M. A. **Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GEE, J. P. New times, new literacies: Themes for a changing world. In: A. F. Ball, & S. W. Freedman (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria (org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p.26-32.
- JORDÃO, CM.; MARTINEZ, J.Z. & HALU, R.C. (eds.) **Formação “Desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011.
- KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, v. 22, n.4, 2003.
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

- NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n.1, 2007. Disponível em <http://criticalliteracy.freehostia.com>
- Open Spaces for Development and Enquiry project (OSDE). Disponível em <<http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>> Acesso em 20 de outubro de 2011.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretrizes Curriculares para Línguas Estrangeiras Modernas. Curitiba, 2008.
- PROJETOS Político Pedagógicos das Escolas Parceiras.
- REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.
- SILVA, T. T. da. (org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1993.
- TADDEI, R. *Conhecimento, Discurso e Educação*. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 2000. p. 126; 142, 2003.

DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DO PIBID - INGLÊS

Maria Isabel de Moura Silva **MIRANDA** (Universidade Federal de Santa Catarina)
moonie.saturn@gmail.com

Marília **GALVÃO** (Universidade Federal de Santa Catarina)
mariliaglv@gmail.com

Tanise Pagnan **CERON** (Universidade Federal de Santa Catarina)
taniseceron@gmail.com

Orientadora: Rosely Perez **XAVIER** (Universidade Federal de Santa Catarina)
rosely@ced.ufsc.br

Palavras-Chave: professor aprendiz, experiência docente, abordagem de ensino.
INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar a (primeira) experiência pedagógica de três integrantes do PIBID - Inglês, duas da segunda fase e uma da sexta fase do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, visando centrar-se na relação entre as professoras aprendizes e os alunos da escola básica, as dificuldades por elas encontradas e os ganhos de aprendizagem docente obtidos nessa experiência inicial. A vivência docente foi realizada na Escola Básica Estadual Getúlio Vargas, em Florianópolis, escola parceira dos trabalhos de prática do PIBID - Inglês.

Esta escola, de grande porte, oferece educação básica (ensino fundamental e médio) para aproximadamente 1.984 alunos, que estudam no período matutino, vespertino e noturno. Cada sala tem, em média, 30 alunos, oriundos, em sua grande maioria, de classe média baixa e classe baixa.

Com mais de 70 anos, a escola oferece infraestrutura precária, com problemas estruturais, carteiras e paredes riscadas, portas sem maçaneta e, em algumas delas, os ventiladores não funcionam. O ambiente escolar é mal cuidado e carece de equipamentos eletrônicos, como um data show, computadores em rede, laboratórios de química, física e línguas.

O ensino da língua inglesa é oferecido três vezes por semana, sendo cada aula de 45 minutos. Os horários de início de aula não são, muitas vezes, respeitados pelos alunos, que acabam entrando atrasados em sala. Da mesma forma, alguns professores também entram atrasados, constituindo um vínculo pouco desejável em uma escola. O mau exemplo do professor acarreta mau comportamento dos alunos. Nesse sentido, uma reeducação de comportamentos é necessária. Ambos educadores e aprendizes precisam respeitar as regras da escola quanto ao tempo.

Nas aulas de inglês que observamos, a professora segue uma abordagem gramatical de ensino. Os textos são para serem traduzidos, palavra por palavra, o que implica uma visão descomprometida com o sentido geral do texto e a sua função social. Para facilitar o trabalho técnico da tradução, a professora costuma fornecer antecipadamente a tradução de algumas palavras, prevendo alguma possível dificuldade dos alunos.

A nosso ver, a consequência desta postura metodológica é a acomodação e passividade dos alunos, sempre esperando pelas respostas e nunca buscando por elas. Esse fato nos prejudicou um pouco durante a nossa experiência docente, pois queríamos que os alunos pensassem, observassem e obtivessem a resposta através de todo o contexto da atividade. Embora adote a coleção *Keep in Mind*, referendado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2011) nas aulas que observamos e assessoramos a professora⁴ trabalhou tradução com textos diversos, que ela mesma selecionou, sobre drogas, vícios e etc.

Sabendo que iríamos assumir a docência em uma turma do Ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano), utilizando o livro didático em questão, buscamos ler e discutir, no grupo PIBID-Inglês, textos que abordassem uma metodologia de análise de material didático e de *design* de atividades. Trabalhos de autores como Andrew Littlejohn (1998), David Nunan (1989) e Brian Tomlinson (2010) nos auxiliaram na reflexão crítica dos objetivos do livro didático *Keep in Mind*, no planejamento dos procedimentos de condução das atividades desse livro e na adaptação de atividades.

É importante mencionar que tais referenciais teóricos também nos orientaram na produção de atividades para alunos do Ciclo I do ensino fundamental (1º ao 5º ano), um assunto a ser relatado em outro momento.

A partir das discussões travadas no grupo PIBID-Inglês sobre a abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira, a qual considera o uso da língua em contexto discursivo e a consciência da realidade social dos alunos para a escolha do conteúdo a ser trabalhado, criamos expectativas sobre a nossa primeira atuação no papel de professoras na educação de uma língua estrangeira, no caso o inglês.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Antes de mergulharmos na prática docente, cada trio/ dupla de bolsistas teve que observar três aulas de inglês em uma turma do Ciclo II do ensino fundamental e, na sequência, assessorar à professora da classe em três aulas. O objetivo das observações e dos assessoramentos foi conhecer a turma com a qual iríamos trabalhar, porque cada turma tem características específicas, que devem

4 A professora da classe foi a Coordenadora local do PIBID-Inglês, Rosemira Hoffmann.

ser consideradas quando o professor planeja uma aula.

As observações de aulas também nos permitiram examinar o gerenciamento e a postura da professora atuante. A etapa do assessoramento nos proporcionou maior interação com os alunos e percepção sobre suas potencialidades e dificuldades.

Nosso grupo observou e assessorou duas turmas de 7a série (72 e 73). A turma 72 conta com 32 alunos, 18 meninos e 14 meninas. A turma 73, por sua vez, possui 12 alunos, 5 meninos e 7 meninas. A média de idade para as duas turmas é de 13 anos.

Após a atividade de assessoramento, assumimos nove aulas da professora titular. O objetivo foi aplicar uma unidade didática completa (*Unit 4*) do livro *Keep in Mind*, estipulada pela profa. coordenadora local.

O planejamento das atividades dessa unidade foi realizado em conjunto com a coordenadora institucional do PIBID - Inglês, na universidade, tendo como base as reflexões teóricas dos textos anteriormente lidos. O conteúdo das aulas foi, portanto, norteado pelo livro didático da série trabalhada.

O planejamento de ensino consistiu na construção crítica dos objetivos de cada atividade do livro didático, na seleção do que seria aplicado, modificado ou eliminado, na redação dos procedimentos de aplicação das atividades escolhidas e na definição dos recursos didático-pedagógicos para as aulas.

Participaram do planejamento todos os grupos, independente da série escolhida. Dois grupos assumiram as oitavas séries (81 e 82) e os demais, as sétimas séries (72 e 73). Após o período inicial de planejamento, que teve o apoio da coordenadora institucional, cada grupo continuou seu planejamento separadamente, mantendo os mesmos princípios teóricos para a aplicação das atividades: contextualização do conteúdo e a comunicação com os alunos na língua inglesa.

A EXPERIÊNCIA

Antes de iniciarmos a prática docente, o maior receio era não conseguir autoridade com os alunos, considerando a nossa condição de estudantes universitários e do nosso vínculo com o PIBID, um programa de iniciação à docência. Não éramos, portanto, professores “oficiais”, com legitimidade para ensinar ou, se necessário, repreender os alunos.

Também tínhamos a expectativa de saber como os alunos se comportariam frente a uma abordagem comunicativa de ensino, a partir da qual havíamos planejado nossas aulas. Sem nenhuma experiência de ensino contextualizado da gramática (tanto como aluno, quanto como professor), esperávamos resultados que nos mostrassem a eficácia das nossas aulas para o aprendizado dos alunos, e para

o seu interesse nessa língua. A pergunta que nós nos fazíamos era: Será que o conceito de ensino comunicativo traz resultados satisfatórios?

A princípio, os alunos se mostraram resistentes à abordagem comunicativa, pois tinham que participar mais, pensar mais, responder mais e se expor como indivíduos, diferente do que estavam acostumados. Porém, com o tempo, eles começaram a se familiarizar com a dinâmica. Isso foi observado com o crescimento gradativo no número de alunos que interagiam com as questões que propúnhamos.

O receio inicial de não sabermos como gerenciar as turmas (72 e 73) foi se dissipando com o tempo. Na 73, o gerenciamento foi tranquilo, não somente pelo fato de a turma ser pequena (12 alunos), mas principalmente pela confiança e cumplicidade que construímos a nossa relação com a classe, no primeiro dia de aula, com atitudes bem humoradas e a inserção deles no conteúdo tratado, a partir do uso contextualizado das estruturas linguísticas e funcionais da língua estrangeira. Mesmo na 72, com 32 alunos, o gerenciamento foi facilitado pela aproximação de amizade que buscamos construir com eles, o que permitiu laços de confiança entre nós. Em alguns momentos tínhamos problemas com uma minoria de alunos, que não faziam as atividades ou se dispersavam.

A realidade de sala de aula nos mostrou algumas situações que podem, eventualmente, prejudicar o processo de ensino e aprendizagem e conflitar a relação entre professor e alunos. Por exemplo, em aulas no primeiro horário matutino (7:30), muitos estudantes demonstram estar cansados e a morosidade de ações e de raciocínio se instala. Há, ainda, o desafio de o professor lidar com estratégias de aprendizagem já consolidadas pelos alunos. No nosso caso, eles necessitavam traduzir tudo o que liam, não conseguindo se desvencilhar do modo como a professora titular trabalhava. Quando encaminhávamos questões para a reflexão, ouvíamos frases como: “professora, inglês é muito difícil”, “eu odeio inglês” ou “diz logo professora”. Esses alunos não veem a importância de seu papel em sala de aula, pois estão acostumados a receber o conteúdo passivamente.

Essas e outras questões merecem a nossa reflexão sistemática para podermos compreender a cultura de sala de aula e as formas como podemos lidar com ela para uma possível transformação.

CONCLUSÕES

De acordo com essa breve experiência docente, aprendemos que as atitudes do professor podem fazer a diferença na qualidade do ensino e da relação entre ele e os alunos. Algumas delas são: (a) incentivar o aluno a se expressar (dar voz a ele), (b) questionar os estudantes para que eles possam refletir e participar da aula, (c) relacionar o assunto tratado com a realidade dos alunos, (d) criar um

contexto de uso para a gramática para que ela possa fazer sentido, (e) modificar o plano de aula durante a ação pedagógica para atender às imprevisibilidades de sala de aula, (f) procurar meios de aproximação com os alunos mais tímidos e desinteressados e (g) buscar proficiência na língua inglesa, ler mais e se aprofundar em questões metodológicas e educacionais para desenvolver consciência sobre e competência no ensino dessa língua com qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LITTLEJOHN, A. The analysis of language teaching material: Inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 1998, p. 190-216.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989, p. 135-137.
- TOMLINSON, B. Principles of effective materials development. In: HARWOOD, N. (Ed.) **English language teaching materials: Theory and practice**. Cambridge: CUP, 2010, p. 81-108.

I SEMINÁRIO DE TCC EM ANDAMENTO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ESTÁGIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FACULDADE DE LETRAS DA UFG

Alexandra Almeida de **OLIVEIRA** (Faculdade de Letras / UFG)

alexandralmeida@bol.com.br

Cleidimar Aparecida Mendonça e **SILVA** (Faculdade de Letras / UFG)

profcleidemendonca@bol.com.br

Eliane Carolina de **OLIVEIRA** (Faculdade de Letras / UFG)

ecao12@yahoo.com

Palavras-Chave: Formação de Professores, Línguas Estrangeiras, Estágio, TCC

O Estágio Curricular Obrigatório tem início na segunda metade dos cursos de licenciatura e é distribuído em quatro semestres, em um total de 400h, segundo o que propõe a resolução CNE/CP, de fevereiro de 2002. Nos cursos de licenciatura em Letras: habilitação em Espanhol, Inglês e Francês, trata-se de uma modalidade de prática realizada em contextos educacionais diversos: CEPAE, escolas públicas municipais e estaduais, escolas conveniadas e particulares e centro de idiomas. O objetivo principal do estágio na Faculdade de Letras, nas referidas habilitações, é oportunizar aos estagiários uma vivência profissional em situação real de trabalho. Revela-se, ainda, como um espaço de construção de sua identidade como futuro professor, isto é, como sujeito que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social por meio da reflexão sobre a prática docente (PPP/FL, 6.1). O Estágio 4, que ocorre no último semestre do curso, tem por objetivos gerais:

- Interagir com profissionais da área buscando contribuir para a dinâmica das atividades docentes.
- Promover o aprofundamento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a própria prática que possibilite a formação do professor pesquisador.

E por objetivos específicos os seguintes:

- Ampliar a vivência de práticas pedagógicas por meio da regência individual de aulas nas escolas-campo.
- Planejar e ministrar aulas.
- Selecionar, adaptar, analisar e elaborar materiais didáticos adequados para os contextos vivenciados.
- Analisar os tipos, papéis e competências dos professores de línguas estrangeiras.

- Discutir as formas de se integrar as habilidades linguísticas (interpretativas, produtivas, interativas e mediadoras).
- Fazer uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Em face do exposto, como uma atividade curricular obrigatória, fundada na articulação entre teoria e prática, e que evidencia reflexões sobre a vivência da prática docente na escola-campo, o produto final do Estágio 4, o TCC, tem sido compreendido como uma etapa importante de maturidade acadêmica, profissional e investigativa. Contudo, esse trabalho, de forma geral, tem ficado restrito aos poucos que têm acesso a ele, geralmente, o docente-orientador da área de línguas estrangeiras do curso e os colegas da turma, mediante apresentação oral das pesquisas em sala de aula.

Dessa forma, com o objetivo de reunir os estagiários das licenciaturas em Letras, das habilitações em Espanhol, Inglês e Francês, e socializar as várias temáticas das pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos(as) estagiários(as) concluintes da graduação neste semestre, foi proposto o I Seminário de TCC em Andamento, realizado nos dias 21-09-11 e 26-09-11, na Faculdade de Letras da UFG. O evento objetivou cumprir os seguintes propósitos: divulgar o andamento dos trabalhos dos graduandos; promover o entrosamento e a interação entre eles e incentivar uma maior participação e familiarização dos alunos das demais disciplinas de Estágio com as diversas etapas do desenvolvimento do TCC.

Ao longo dos dois dias de realização do evento, foram apresentados 30 trabalhos que estão em fase de elaboração e desenvolvimento. As temáticas abordadas pelos futuros professores de línguas estrangeiras foram várias: identidade profissional e social; crenças e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; variação linguística; estratégias para realização de leitura crítica; relação língua-cultura; raça e racismo; ensino crítico; temas transversais; novas tecnologias; motivação discente e docente; metodologias de ensino e componente lúdico.

Uma questão que merece ser destacada nos TCCs em elaboração é a preocupação em valorizar a inserção da língua estrangeira na escola como uma disciplina que possui uma função verdadeiramente educativa, segundo proposta das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Portanto, os trabalhos evidenciam uma nítida preocupação com a formação social, crítica e cidadã dos alunos, mediada pela língua estrangeira. Nesse cenário, objetos de estudos ligados essencialmente a conteúdos léxico-gramaticais ficaram em segundo plano nas apresentações dos estagiários. Contudo, não se perdeu de vista que os trabalhos se inserem em um processo formal de ensino-aprendizagem do idioma e que mesmo abordando questões atuais e problematizadoras, deve-se sempre fazê-lo na língua estrangeira.

Finalmente, vale a pena destacar a maturidade dos futuros docentes que tão bem demonstraram estar exercendo suas múltiplas identidades: como aluno, como futuro professor e como pesquisador. Essa postura ficou evidenciada no rigor metodológico proposto para as investigações de cunho qualitativo pautadas pela triangulação de dados. Os estagiários mostraram a preocupação com a coleta de dados que vem ocorrendo, principalmente, por meio de registro de notas de campo; gravação de aulas; aplicação de questionários; realização de entrevistas e de sessões reflexivas.

Com relação ao acompanhamento e avaliação do evento, nós, professoras organizadoras, realizamos as seguintes ações:

- Acompanhamento das apresentações orais com a realização de intervenções por parte dos professores da disciplina Estágio e de alguns professores orientadores dos trabalhos.
- Intervenções por parte dos alunos para esclarecimento de dúvidas.
- Avaliação dos pontos positivos e negativos do evento feita em sala de aula.
- Registro avaliativo por escrito por meio de depoimentos dos alunos participantes.

Elaboramos, também, um relatório nos quais os depoimentos de todos os alunos participantes foram contemplados e o ilustramos com fotos, uma forma de valorizarmos a trabalho dos alunos, divulgando-o para os demais docentes e discentes da faculdade.

Analisando os relatos dos participantes, podemos afirmar que os objetivos de divulgar o andamento dos trabalhos dos graduandos e promover o entrosamento e a interação entre eles foram atingidos, como os excertos a seguir atestam:

Participar do “I Seminário de TCC em Andamento” foi muito gratificante e importante para o nosso crescimento acadêmico e para o desenvolvimento e melhoria do nosso trabalho final. Por meio dele, tivemos a oportunidade de compartilhar ideias, diferentes temáticas e contextos, receber críticas e sugestões. Além disso, acredito que tenha sido importante para questões pessoais, como motivação, segurança [...] e desenvoltura ao falar em público. Nayrara Belo da Silva (Espanhol)

A experiência de apresentar nossa pesquisa para os demais colegas me trouxe ainda mais motivação para dar continuidade à minha pesquisa. Jeferson Ribeiro (Inglês)

Foi um momento de troca de conhecimento, de exposição de ideias e, sobretudo, de discussão sobre problemas educacionais que

encontraremos mais cedo ou mais tarde em sala de aula. É muito interessante e proveitoso trocarmos experiências sobre nossas pesquisas, pois, além de ajudar no preparo de nosso trabalho final, nos atentamos a uma série de questões pertinentes que diz respeito a todos professores de língua estrangeira, independente da língua trabalhada. Julierme Pereira Barreira (Francês)

O I Seminário de TCC em andamento nos possibilitou uma aproximação com as outras áreas do conhecimento, e através disso, pudemos perceber que há muito mais semelhanças do que diferenças entre elas. O I Seminário foi um êxito e deve ser repetido, pois favoreceu a troca de idéias, o que foi bastante produtivo, e também uma maior aproximação entre as áreas de línguas estrangeiras. Katiusce Ferreira Rezende (Espanhol)

Essa proposta de compartilhar a produção acadêmica das três licenciaturas de língua estrangeira é, sem dúvida, uma cartada genial das reformas recentes no Estágio. Pedro Ernesto Cunha (Inglês)

O seminário TCC em andamento foi, para mim, uma grande inovação no âmbito da graduação. Eu estava acostumado a assistir apresentações de trabalhos mais expressivos em andamento, como dissertações e teses, mas ainda não tinha notícia de que houvesse um evento específico para a divulgação de trabalhos de TCC em processo de escritura e de conclusão. [...], muitas vezes o primeiro trabalho científico que os graduandos escrevem em sua carreira, e também para a própria motivação desses graduandos, os quais verão o reconhecimento de seus trabalhos e se sentirão, por certo, desafiados a escrever um trabalho cada vez melhor. Sinto-me honrado de fazer parte do primeiro grupo de graduandos que participou desse projeto e espero que se consolide em nossa graduação. Diego Guimarães Gontijo (Espanhol).

De nossa parte, como professoras e orientadoras de TCC, sentimo-nos extremamente satisfeitas e felizes por essa importante etapa na vida acadêmica de nossos alunos, isto é, o reconhecimento público de sua dedicação e esforço. Parabéns a eles e elas!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras / Espanhol*. V. 1 Cap. 4. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, 2006, p.125-164.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.
- FACULDADE DE LETRAS. Projeto Pedagógico. Disponível em: <www.letras.ufg.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/ INGLÊS DA UTFPR: DA SUA CRIAÇÃO AO RECONHECIMENTO COM NOTA MÁXIMA

Ana Paula Petriu Ferreira **ENGELBERT** (UTFPR/Campus Curitiba)

anapetriu@utfpr.edu.br

Maria Lúcia de Castro **GOMES** (UTFPR/Campus Curitiba)

malugomes@utfpr.edu.br

Introdução

O Curso de Graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas) da UTFPR, criado em 2008, passou recentemente pelo processo de avaliação de reconhecimento de curso feito pelo MEC, obtendo nota máxima. Portanto, este trabalho tem como objetivo relatar um pouco da história da criação e implantação do curso, bem como descrever o processo de avaliação e apresentar os relatos feitos pelas professoras designadas para compor a comissão avaliadora.

1. Uma breve descrição do curso

O curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês tem como objetivo formar profissionais para atuarem como professores de Português, de Inglês e das literaturas de língua portuguesa e inglesa na educação básica e no ensino superior com a possibilidade de optar por outras áreas profissionais, ligadas tanto ao ensino das línguas e das literaturas de língua portuguesa e inglesa quanto ao trabalho como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas e assessores culturais.

O curso confere ao estudante o título de Licenciado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas. É um curso em nível de graduação, com características de uma licenciatura regular. Sua duração é de no mínimo 8 semestres e no máximo 6 anos. O prazo normal para integralização do curso é de oito semestres, sendo o prazo mínimo e máximo, o estabelecido no regulamento da Organização Didático-Pedagógica para cursos de graduação da UTFPR. Sua área de conhecimento é Língua e Literatura em ambos português e inglês. Ao final do curso, o estudante obtém a habilitação em Licenciatura para docência em Português e Inglês e respectivas literaturas. O regime escolar do curso é semestral, com matrícula por disciplina; o processo de seleção se dá pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada). Há duas entradas semestrais de 44 alunos, e as aulas

acontecem nos turnos matutino e vespertino.

Os objetivos do curso são:

- Formar um profissional generalista com Licenciatura na área de Letras, visando a atender às necessidades do mercado de trabalho regional e nacional;
- Proporcionar ao profissional formado as competências e habilidades necessárias e suficientes para atuar na área de Letras;
- Fornecer embasamento sólido, que permita ao aluno dar prosseguimento a seus estudos em nível de pós-graduação;
- Propiciar uma formação generalista, com forte embasamento técnico-científico e humanístico;
- Permitir ao egresso do curso a atualização constante, através de disciplinas optativas nas áreas de aprofundamento, facultando-lhe agregar novas competências e atribuições profissionais.

2. Justificativa para a abertura do curso

O uso da língua portuguesa pelos jovens estudantes brasileiros tem sido uma preocupação constante da sociedade. Em testes realizados em 2002, para classificar os países segundo seu nível de educação, a UNESCO verificou que 50% dos alunos brasileiros estão com sérias deficiências no aprendizado da língua materna, ficando o Brasil no nível mais baixo da escala. Essa deficiência é detectada através da incapacidade que o jovem estudante brasileiro tem de ler textos simples.

É preciso, pois, que as instituições de ensino se voltem para a formação de docentes que possam modificar esse quadro. É nesse contexto que a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC, articulados com a sociedade brasileira, vêm realizando, nos últimos anos, a transformação do sistema educacional brasileiro. Neste cenário, a Língua Inglesa assume a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de outras culturas, as quais, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. Seu domínio, assim, propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. Portanto, faz-se necessário investir, em primeiro lugar, na formação do professor para atuar nessa área.

3. Processo de avaliação do curso

No que concerne à ação preliminar à avaliação, a Comissão, composta pelos professores Maria Lizete dos Santos e Eliana Melo Machado Moraes, designadas através de Ofício Circular CGACGIES/DAES/INEP, S/N, de 30 de agosto de 2011, para realizar avaliação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Letras

Português- Inglês, procederam à leitura de todos os documentos apensados ao Formulário Eletrônico e-MEC: PDI e PPC, novo PDI e novo PPC. Após visita “in loco”, quando foram realizadas reuniões e entrevistas, foi produzido um relatório em que constam os resultados a seguir.

Com respeito à Dimensão 1 - **Organização Didática Pedagógica**, foram observados os seguintes fatos:

- a) existência de excelente articulação entre a gestão institucional e a gestão do Curso de Letras, sendo evidente que as políticas institucionais para o curso, constantes do PDI, encontram-se estabelecidas também de forma excelente.
- b) atenção à formação discente, com conteúdos curriculares definidos, atualizados, relevantes, coerentes com os objetivos do curso e dimensionados de forma excelente quanto à carga horária; excelente articulação entre o projeto pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais; o número de vagas ofertadas para o curso está em plena correspondência com a dimensão do corpo docente e as condições de infraestrutura da UTFPR.
- c) excelente estímulo institucional aos discentes, para a realização de atividades acadêmicas complementares, bem como a participação em congressos e outros eventos externos, com divulgação, preparo e apoio; excelentes programas de atendimento extraclasse;
- d) os mecanismos de autoavaliação do curso estão estabelecidos e apresentam excelente funcionamento;
- e) O Estágio Supervisionado e o TCC encontram-se devidamente regulamentados e são atendidos, de forma excelente, por professores que acompanham o trabalho de organização, orientação e avaliação dos estudantes;
- f) A flexibilidade em relação aos conteúdos curriculares é comprovada, como também a oferta de um número expressivo rol de disciplinas optativas;
- g) Os discentes, que demonstraram participação ativa na vida acadêmica, têm representação nas devidas instâncias acadêmicas.

Com relação ao **Corpo Docente**, as seguintes observações foram feitas:

- a) O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto por dezesseis (16) professores do curso. Todos (100%) comprovam titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação “stricto sensu”;
- b) Quanto à relação entre o número de vagas anuais autorizadas e o número de docentes com tempo integral é menor do que 20/1;
- c) No que diz respeito às atividades de pesquisa e produção científica, registra-se a existência de três (03) grupos de pesquisa; 82% do corpo docente produziu material didático ou científico nos últimos três (03) anos, correspondendo essa produção, em média, a quatro (04) materiais por docente.

Quanto à **Instalação Física**, foram relatados os seguintes fatos:

- a) O Curso conta com 06 laboratórios de informática: 02 para fonética/fonologia e 04 específicos para o atendimento ao ensino de língua materna e estrangeira;
- b) Quanto ao processo de registros acadêmicos, comprova-se que estão devidamente informatizados e implantados, sendo eficientes, com garantia de atualização. O acesso dos docentes e discentes ao sistema acadêmico é excelente. Verifica-se, também, que há uma interligação entre os diversos setores de registros, o que possibilita ao professor e aos alunos o acesso às informações. Todas as informações sobre o curso podem ser controladas on-line pelo coordenador (grade, carga horária, diários de classe etc.)
- c) O acervo específico para o Curso de Letras (títulos indicados na bibliografia básica e bibliografia complementar) atende aos programas das disciplinas, em quantidade suficiente; porém há a dificuldade na aquisição de novos títulos de livros, em decorrência, principalmente, do processo de licitação/pregão a que a IES é submetida.

Por fim, com relação aos **Requisitos Legais e Normativos**, as seguintes questões foram apontadas:

- a) A Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR atende a todos os requisitos legais previstos em legislação para o funcionamento do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês quanto aos quesitos: Estágio Supervisionado, curso de LIBRAS, carga horária adequada, o Trabalho de Conclusão de Curso, instalações físicas para pessoas com necessidades especiais, e Núcleo Docente Estruturante implementado e em funcionamento.

Para as dimensões 1, 2 e 3 acima referidas, foram atribuídas notas, das quais se obteve a média, resultando no conceito do curso. Para as dimensões 1 e 2, foram atribuídas nota 5; enquanto que para a dimensão 3, a nota foi 4. O conceito final do curso foi 5.

4. Considerações finais

O curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UTFPR recebeu com euforia a notícia do conceito atribuído pelas avaliadoras do MEC. A equipe de professores, funcionários e alunos considera que, por conta da atribuição da nota máxima, aumenta também a responsabilidade para manter a qualidade do curso, que embora tão jovem, já figure no rol dos melhores cursos de Letras no Brasil. Vale ressaltar que o curso, mesmo não tendo ainda formado sua primeira turma, vem sendo constantemente reestruturado para sanar questões principalmente de carga horária, devido ao curso ser de licenciatura dupla.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

INEP. Relatório de Avaliação – Reconhecimento de Curso. Protocolo nº 200908956. Código da Avaliação: 86891. De 11 a 14/09/2011.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS – UTFPR CAMPUS CURITIBA. Disponível em <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/letras/documentos/projeto.pdf>. Acesso em 27/10/2011.

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UTFPR. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/comissoes/plano-de-desenvolvimento-institucional/PDIConsultacomunidade.pdf> . Acesso em 27/10/2011.

UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS BOLSISTAS NO SUB-PROJETO PIBID – INGLÊS DO CAMPUS X DA UNEB⁵

Daniele de Oliveira **Bomfim** (UNEB – Campus X)
Luciana Cristina da Costa **AUDI** (UNEB – Campus X)
lucianaaaudi@yahoo.com.br
Marcelle Santos Rosa **Donato** (UNEB – Campus X)
Neidiane Soares **Gomes** (UNEB – Campus X)
Silvana dos Santos **Passos** (UNEB – Campus X)
Taisa Pinetti **PASSONI** (UNEB – Campus X)

Palavras-Chave: Avaliação; PIBID; Formação Inicial e Contínua.

INTRODUÇÃO

Nossa comunicação objetiva apresentar um olhar auto-avaliativo sobre a participação dos bolsistas do PIBID – UNEB, no sub-projeto em Letras Inglês do Campus X, intitulado “*Inovação curricular e formação de professores de língua estrangeira*”, que visa oportunizar formação inicial para os discentes do curso de Letras Inglês e formação continuada aos professores da Educação Básica e formadores da UNEB nele envolvidos.

As atividades desenvolvidas neste sub-projeto são pautadas nos princípios de colaboração de acordo com os pressupostos da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural, a qual tem origens nos estudos de Vygotsky (1998 e 2000) cujo postulado afirma que a aprendizagem ocorre mediante a interrelação entre os indivíduos, sendo as atividades humanas de natureza essencialmente social. Tal visão tem sido continuada por outros estudiosos, tais como Cole (1996), que corrobora com estes preceitos, pois “as atividades humanas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática” (p.87). Sendo assim, compreendemos que as práticas desenvolvidas neste subprojeto tendem a ser dialéticas, ou seja, os processos de ensinar e aprender ocorrem em uma via de mão dupla: onde quem ensina aprende, quem aprende ensina, numa perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. Dentro desta perspectiva, a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sócio-pedagógicas (MATEUS, 2009; PICONI, 2009; JOHNSON, 2006; MOLL & ARNOT-HOPFFER,

⁵ Subprojeto financiado pelo Edital N° 0001/2011 CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

2005; AU, 2002; LAVE, 1996).

METODOLOGIA

Após três meses da implantação do projeto nos reunimos para discutir e construir coletivamente um instrumento de avaliação, onde cada bolsista tivesse a oportunidade de expressar uma avaliação pessoal sobre sua participação e relacionamento com o grupo, e assim refletir sobre a influência desse sub-projeto na formação inicial/continuada de seus participantes. Esse instrumento também serviria de base de dados para que as coordenadoras do sub-projeto PIBID - *Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira* alimentasse o relatório trimestral enviado à coordenação geral do PIBID UNEB. Dessa forma, buscamos com as leituras propostas pelo sub-projeto, levantar discussões para um questionamento crítico-reflexivo dos envolvidos em suas posições e práticas, permitindo também, aos alunos se enxergarem como professores e vivenciarem a práxis pedagógica. Para isso, levantados os tópicos a serem abordados, e convencionamos que todos os participantes escreveriam sua auto-avaliação e enviariam, por e-mail, às coordenadoras do projeto. Como metodologia de análise, após uma leitura cuidadosa de todos os relatórios recebidos, selecionamos os trechos que evidenciavam como o PIBID tem influenciado na (auto)formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência e na formação continuada dos bolsistas de supervisão e coordenadoras do sub-projeto PIBID - *Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira* ICFPLE Agrupamos as respostas sob cinco categorias oriundas do processo indutivo de análise, de acordo com as falas recorrentes em cada uma delas. São estas as categorias: 1) Avaliação dos participantes em Relação ao Projeto; 2) Avaliação dos participantes em relação às leituras; 3) Avaliação dos participantes em relação às reuniões; 4) Avaliação dos participantes em relação à aproximação entre as instituições de ensino; e 5) Avaliação dos participantes em relação aos registros dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira categoria, observa-se que todos os bolsistas avaliaram positivamente o sub-projeto PIBID para sua formação. Na segunda categoria, as leituras são avaliadas como incentivadoras e proporcionadoras de momentos de reflexões. Na terceira categoria, um dos maiores desafios citado por parte dos participantes é romper com as barreiras da hierarquia existente durante as reuniões, elaboração e aplicação das aulas. Pois nota-se que muitos dos componentes ainda não entenderam que neste projeto buscamos abordar o exercício da colaboração e que todos têm igual valor no momento da elaboração

e desenvolvimento dos trabalhos. Na quarta categoria, o que se percebe pela análise de alguns excertos das avaliações é que, embora nosso sub-projeto PIBID tenha buscado romper com velhos paradigmas de produção e consumo de conhecimento, assim como as hierarquias nesse processo, ainda temos um longo caminho a percorrer para aproximar a Universidade da realidade das Escolas Públicas. É muito difícil encurtar este espaço gigantesco entre as Instituições de Ensino Superior - universidades - e as Escolas da Educação Básica, marcado pelo (pré)conceito de que as Instituições configuram-se como local onde se produz o conhecimento, por vezes distante da realidade sócio-histórica-cultural das Escolas, e essas como consumidoras desse conhecimento, por vezes distante indiferente à sua realidade. Na quinta categoria, percebe-se que os bolsistas de iniciação à docência, embora já tenham consciência do valor da pesquisa, ainda estão começando a ver-se como pesquisadores e a valorizar os registros de dados para futuras investigações/reflexões e ações. Importante salientar aqui, que nenhuma das bolsistas de supervisão entregaram seus relatórios de avaliação.

Os resultados apresentados nas categorias acima são significativos frente aos propósitos deste estudo, à medida que revelam o envolvimento dos bolsistas no projeto e evidenciavam que o PIBID tem exercido forte influência não só na (auto)formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência como também na formação continuada das coordenadoras do sub-projeto PIBID - *Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anteriormente citado, a pesquisa apresentada é parte de um estudo maior e como tal encontra-se longe de esgotar tudo que se pode discutir em relação à avaliação. O que foi relatado aqui é apenas um pequeno recorte, que, contudo, já expressa que, após a participação no PIBID, os envolvidos se mostram transformados por esta prática social. Também demonstraram perceber de que modos as forças sociais e institucionais, como as salas de aula e a escola, influenciam seu modo de agir e de pensar.

Dessa forma, o sub-projeto *Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira* pode ser descrito como um espaço para construção e (re)significação de conhecimento. Buscando alcançar seu objetivo que é desenvolver um exercício de colaboração, chegamos a prévias conclusões de que, para se alcançar esta meta, é preciso primeiramente romper com as barreiras de hierarquias em nosso meio para efetivamente vivenciar os pressupostos do ensino colaborativo e produzirmos assim conhecimento emancipador e emancipatório de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira.

Assim sendo, ratificamos que os resultados preliminares apontam para como e o quanto iniciativas como esta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - pode transformar as práticas dos bolsistas envolvidos, levando à (re)significações de suas identidades profissionais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AU, K. H. Communities of practice: engagement imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 53, n.3, p.222-227, May/June 2002.
- JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL QUARTERLY*, vol. 40, n.1, March 2006, p. 235-257.
- LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, no.3, p. 149-164, 1996.
- MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G. ; GIMENEZ, T. (Org.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009. p. 61-78.
- MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Washington, DC, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.
- PICONI, L. B. Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: A produção do currículo em questão. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. Michael Cole et al., 1978. Trad. José Cipolla Neto et al. 6^a. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Daisy Rodrigues do **VALE** (Universidade Federal de Uberlândia)
daisy.ufu@gmail.com

O cenário da educação básica brasileira está ‘longe’ de um panorama desejável para um país emergente deste terceiro milênio. A avaliação nacional da educação básica tem indicadores de que nossa educação tem um índice de qualidade abaixo do mínimo esperado para o exercício da cidadania, advertindo-nos da urgência para reformulações e ações em prol da qualidade do ensino no Brasil. Diante desse cenário, surge Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID como uma das ações de investimento focado na melhoria da qualidade da educação nacional. Nesta comunicação, apresentaremos a experiência de 20 meses com o projeto de Línguas Estrangeiras – PIBID – numa universidade do interior de Minas Gerais. Três línguas estrangeiras convivendo e trabalhando para uma formação docente de qualidade com alternativas para tornar o ensino capaz de significar e transformar a vida do aluno, tornando-o apto se apropriar da língua estrangeira para adquirir, processar, armazenar e usar novos conhecimentos. A equipe de língua inglesa planejou e implementou alguns cursos de curta duração para alunos da escola pública baseados em tarefas. Temas como África, Ásia, Canadá, Chapeuzinho Vermelho e Gêneros Textuais nortearam os trabalhos de quatro equipes de licenciandos – futuros professores de inglês que, hoje, se mostram mais preparados para o exercício efetivo da docência. Serão apresentados os procedimentos de execução do subprojeto PIBID – línguas estrangeiras, a divisão e a organização dos trabalhos, amostras dos trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos e avaliações feitas para o Projeto pelos próprios graduandos.

UM TRABALHO COM A LEITURA ATRAVÉS DA POESIA MARGINAL – OS ESCRITORES DA PERIFERIA NA SALA DE AULA

Glaucia Aline **DISSENHA** (Bolsista/UFPR)

glauciadissenha@gmail.com

Crislaine Lourenço **FRANCO** (Bolsista/UFPR)

crisfranco96@yahoo.com.br

Patrick **LUBAWSKI** (Bolsista/UFPR)

ledgiovincit@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Poesia Marginal, Leitura, PIBID Português UFPR, Gêneros textuais

Introdução

“Ler é chato e cansativo”. Essa é uma das primeiras frases que um professor de Língua Portuguesa ouve ao entrar em sala de aula. Mas por quê? De onde vem essa visão estanque sobre o ato de ler? É a partir de relatos como esse que o Programa Institucional de Iniciação à Docência de Português da Universidade Federal do Paraná, subprojeto Português, voltado para a leitura toma suas bases de desenvolvimento. Os problemas com essa atividade são variados, mas a questão levantada para o trabalho aqui descrito é a leitura de poesias.

Aproximar a poesia da sala de aula e fazer com que os alunos percam a visão estereotipada de que este gênero é uma coisa sem sentido, cansativa e difícil de entender foram uma das bases para a construção do plano de trabalho que será aqui descrito. O ensino da leitura através da Literatura Marginal – Os escritores da periferia na sala de aula - é um plano de aula dividido em 3 aulas, o qual foi preparado para aproximar os alunos da literatura (poesia) e mostrar que ela está mais próxima das suas realidades do que eles mesmos imaginam.

Ele foi aplicado para 30 estudantes da oitava série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Doutor Xavier da Silva, colégio contemplado com o projeto PIBID Português – Leitura, localizado na Avenida Silva Jardim, no Bairro Rebouças, em Curitiba – Paraná.

Material

O material utilizado nessas aulas foi retirado do blog e do twitter do poeta Sergio Vaz, fundador do Sarau da Cooperifa⁶. Refere-se a poemas, citações, vídeos,

⁶ A Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) é definida por seus membros como um “movimento cultural de resistência na periferia” e agrupa artistas amadores e profissionais que se reúnem semanalmente em um bar no Jardim Guarujá, Zona Sul de São Paulo, para expor seus produtos artísticos em saraus.

além de um conto retirado de uma das edições da revista Caros Amigos especial sobre Literatura Marginal.

Metodologia

As aulas apresentadas pelos bolsistas foram de caráter expositivo, com o auxílio de textos autênticos impressos, além de exposição via televisão de vídeos e utilização de recursos instrucionais, como quadro e giz. O desenrolar das atividades levou os alunos a raciocinarem sobre essa nova modalidade de literatura e a produção escrita de frases e textos, atividade final desenvolvida, fez com que eles visassem o mesmo propósito dos textos lidos, expressando sentimentos, desejos, sensações.

Resultados e discussões

A poesia marginal é um gênero literário bastante conturbado quanto as suas caracterizações, significando aqui o produto literário dos escritores oriundos da periferia e seu vínculo entre suas produções literárias e uma determinada realidade social. Por ser um gênero relativamente novo, e de autores com uma produção ainda vigente, que relaciona realidade e sensibilidade, foi escolhida para levar aos estudantes essas e outras tantas características que só a literatura pode proporcionar.

Os bolsistas iniciaram a primeira aula sobre o tema entregando pequenas frases aos alunos, as quais não possuíam autor e nem gênero, como por exemplo:

- “O que nos faz forte é enfrentar nossas fraquezas.”
- “A Felicidade tem amnésia, é preciso lembrá-la todo dia que você existe.”
- “As juras de amor não são mentiras, de maneira alguma! São verdades com prazo de validade...”
- “Quem lê enxerga melhor.”
- “Milagres acontecem quando a gente vai à luta.”
- “Enquanto eles capitalizam a realidade eu socializo meus sonhos”
- “Tenho um gênio difícil. Ele nunca atende meus pedidos.”

Eles foram distribuídos em grupos e deveriam tentar supor qual seria o autor(es)/autora(s) das frases e em que época elas foram escritas. Além disso, tentar entender o que elas queriam significar. A partir daí, pode-se perceber pequenas discussões relacionando o conhecimento prévio dos discentes com o material exposto a sua frente. A maioria supôs serem autores diferentes, um homem e uma mulher, além de supor também não serem escritas há tanto tempo, mas também não tão recentemente. Cada grupo expôs suas opiniões sobre as suas interpretações.

A partir daí, um dos bolsistas fez a apresentação do gênero poesia, logo depois do gênero poesia marginal e então do Sarau da Cooperifa, fundado em 2001, e do seu fundador, o poeta Sergio Vaz. Logo depois, foi passado um vídeo em que o poeta fala um pouco do Sarau da Cooperifa e como e onde ele funciona.

Na segunda aula, os bolsistas retomaram o gênero poesia e tentaram recuperar os poetas já conhecidos e já estudados no ambiente escolar. Além disso, foram relembrados poemas conhecidos dos estudantes e se gostavam ou não do gênero, e a partir das respostas, pudemos ver que é um gênero que os assusta pelas suas experiências anteriores. Mostrando a eles como funcionava o Sarau da Cooperifa, perguntamos as suas opiniões sobre ele, e trouxemos, dessa vez, poemas ao invés de frases para que fizessem a leitura. Ela foi feita em voz alta, com grande receptividade e atenção da parte dos mesmos. Logo depois, pedimos para que eles selecionassem os trechos que mais gostaram e os relessem. Aí, passamos à declamação que o próprio poeta fez dos poemas e relacionamos a questão do ritmo dado pelo poeta ao ritmo do Rap – discurso criado com a mesma intenção da poesia marginal.

Na terceira aula, trouxemos um conto aos alunos, *Um dia comum* do autor Sacolinha⁷ e o lemos com eles para dimensionar a questão da literatura marginal a outros gêneros do cotidiano e do conhecimento de mundo dos alunos. Logo depois, pedimos a produção de um pequeno verso aos alunos, de forma que eles pudessem também “denunciar” sentimentos presos dentro deles, e o que pudemos perceber é que o desejo de falar é grande, mas o medo também. A partir do momento em que eles perceberam que falar não é uma questão de estar certo, mas de demonstrar sentimentos e sensações, o papel serviu como material de partida para suas falas.

Conclusões

Tomando como base que a leitura não é um mero processo de compreensão textual, mas uma atividade que requer a mobilização de uma série de mecanismos para a produção de sentido, essa atividade, dividida em três aulas, mostrou que o gênero poesia realmente não é um gênero bem visto dentro da escola. Mas dependendo do modo como é exposto pelo professor, o trabalho com a poesia pode trazer interesse e muita participação dos alunos, visto que foram até descobertos alguns alunos escritores na sala, antes não conhecidos pela professora responsável pela matéria de Língua Portuguesa. A leitura entra como motivadora do gosto pela literatura. Muitas vezes os alunos, em geral, não gostam de ler porque na verdade não entendem o que está sendo dito e qual a mensagem que o autor deseja passar ao seu público leitor. A partir do momento em que o professor faz a devida mediação

entre o texto e o aluno, essa compreensão pode se dar de maneira mais simples e servir como alavanca para aguçar o gosto do estudante por outros gêneros, livros e autores, pois não existe uma “compreensão mágica” do que o aluno lê. Se ele não aprender a ler, essa compreensão não ocorrerá. Tem-se que tirar a ideia de que ler é fácil. Não é. São necessários diversos instrumentos e eles devem ser apresentados aos alunos, e o medo de dizer que não compreendeu também deve acabar. A experiência leva à compreensão, e não se pode adquirir experiência naquilo que não se faz. Por isso o papel do professor é tão importante, pois ele deve ensinar a ler, ensinando a ligar a leitura de mundo a leitura da palavra.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: BARZOTTO, V. H. (Org) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999.
- KOCH, I. G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **“Literatura marginal”: os escritores da periferia entram em cena, 2006**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1998.

Periódicos impressos:

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: a cultura da periferia: ato I. São Paulo, agosto de 2001.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: a cultura da periferia: ato II. São Paulo, junho de 2002.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: a cultura da periferia: ato III. São Paulo, abril de 2004.

Sites e blogs:

<http://colecionadordepedras.blogspot.com/>

<http://twitter.com/poetasergiovaz>

<http://www.rapnacional.com.br/2010/index.php/noticias/sarau-da-cooperifa-entrevista-sergio-vaz/>

<http://www.youtube.com/watch?v=ZhxK-txUYcl>

DESMISTIFICANDO O CIRCUITO FECHADO

Thalita Rodrigues **ANDRADE** (Bolsista/Universidade Federal do Paraná)
thalita_meros@ufpr.br

Thayse Letícia **FERREIRA** (Bolsista/Universidade Federal do Paraná)
Paula Augusta Assumpção **MALHADAS** (Bolsista/Universidade Federal do
Paraná)

Prof. Dr. Ubirajara Inácio **ARAÚJO** (Orientador/ Universidade Federal do Paraná)

Palavras-Chave: interpretação, texto, leituras, compreensão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar um plano de atividade desenvolvido no Colégio Bento Munhoz da Rocha Neto, em Curitiba, por bolsista da UFPR no projeto PIBID. A atividade foi realizada nos 6.^º e 7.^º anos do Ensino Fundamental com modificações, para melhor se adequar a cada série. Desenvolvido sobre uma base *sócio-interacionista* através de uma abordagem comunicativa, o plano de aula empregado foi baseado na palestra intitulada Da Tela para o Papel, apresentada na Semana Acadêmica de Letras da UFPR em maio de 2011. O desenvolvimento desta atividade consta da leitura e discussão do conto Asilo São Vicente do livro Cancha 2 da autoria de Adriano Esturilho. A construção peculiar deste conto permite uma variedade de interpretações, tendo em vista que a narrativa apresenta diversos pontos ambíguos, em especial quando se trata das personagens. Esses pontos previamente selecionados pelos bolsistas são distribuídos para os alunos organizados em grupos, onde cada grupo deve apresentar a sua interpretação ao final da atividade. Depois de os alunos exporem suas interpretações dos excertos selecionados, um debate é promovido com a turma sobre as diferentes visões que surgiram dos colegas, e então, os bolsistas tecem comentários a respeito do gênero literário apresentado e sobre a possibilidade de realização de leituras diferentes de um mesmo texto, acrescentando assim que a interpretação não é necessariamente um universo fechado no qual apenas uma leitura é aceita, e sim uma possibilidade de várias leituras, desde que fundamentadas. Para encerrar e fixar a atividade, é apresentado um curta-metragem do conto, feito em forma de animação e produzido pelo estúdio Porão 2D Produções (apresentado na palestra por Fábio Allon dos Santos e Adriano Esturilho e parte integrante do livro), que apresenta uma interpretação possível que não foi abordada nem discutida anteriormente com a turma, buscando a fixação através de atividade áudio-visual. A atividade é também relevante para que os alunos compreendam a diferença existente entre a literatura

escrita e a literatura na imagem (filme), afinal, quando se lê, se imagina (cria-se um universo próprio), e o mesmo não ocorre quando se vê, pois o que temos é uma interpretação pronta e fechada, algo de outro alguém. A partir de tais fatores procuramos despertar o interesse pela leitura nos alunos e aprimorar a habilidade de apreensão e interpretação quando leem.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o objetivo do projeto, desenvolver a leitura nas instituições da rede pública de ensino, pensou-se em uma atividade que quebrasse o paradigma já estabelecido nas escolas, o de que a interpretação é algo fixo e imutável, pode-se dizer que é justamente esse fato que tem desmotivado há tanto tempo o interesse dos alunos pela leitura, além de que, a abordagem utilizada pelas instituições (ou profissionais) acaba sendo falha, trabalha-se com um texto não funcional - escrito muitas vezes apenas para o livro didático - através do qual são desenvolvidas as explicações de gramática e o próprio “esclarecimento” textual, ou seja, um único texto serve como base para todas as modalidades de ensino necessárias à língua portuguesa; o principal fator de desmotivação da leitura é a questão do “esclarecimento” textual, usualmente os professores corrigem os exercícios de interpretação de texto tendo em vista uma resposta única, assim, impossibilitando os alunos de realmente interpretarem as questões, só lhes é permitido uma resposta (a qual nem sempre é a mais adequada). Dessa maneira, o projeto se apresenta às escolas para colaborar nessa questão e desmistificar o circuito fechado da interpretação, procuramos trabalhar com os alunos de maneira que o seu interesse pela leitura (como possibilidade de realizações, mais conhecimento a se adquirir) seja reavivado e sua interpretação não caminhe sempre pelo unilateral, procuramos demonstrar que, cada um comprehende o texto de acordo com sua vivência de mundo e conexão com a própria coesão textual. Para tal atividade iniciamos com os alunos uma discussão sobre o que é um texto, afinal, a base para todo tipo de leitura é o texto e, esse conceito é pouco ou nunca desenvolvido com os estudantes, optamos por abordar para a discussão inicial a questão desenvolvida por Halliday & Hasan(1976) in Azeredo (pg.37, 2000), onde a propriedade de ser um texto é dada pela tessitura, a qual “deriva-se do funcionamento do texto como uma unidade com relação ao seu contexto”, a tessitura é a teia construtora da materialização do pensamento, é a unidade aberta e fechada, foi justamente esse ponto de “unidade aberta e fechada” que trabalhamos com os alunos, procuramos demonstrar a eles que não havia uma única forma de se compreender as situações literárias e cotidianas, aliás, demonstramos também que um texto não é apenas um amontoado de palavras e pontos mas sim uma possibilidade de compreensão, uma mensagem

que exige resposta, para então, melhorar ou aprimorar a relação dos estudantes com a leitura não apenas textual escolar mas também com a leitura de mundo.

MATERIAL E MÉTODO

Inicialmente para a preparação deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, esta feita na biblioteca da UFPR, buscando livros de conteúdos pedagógicos e literatura específica sobre como trabalhar um texto em sala de aula, o que é texto e reflexões linguísticas sobre a língua. A principal fonte e motivação para este trabalho foi uma palestra intitulada da “Da tela para o papel” apresentada por Adriano Esturilho na Semana Acadêmica de Letras da UFPR em maio de 2011.

Para a pesquisa de campo o material utilizado foi o conto e o vídeo Asilo São Vicente de Adriano Esturilho extraído do livro Cancha 2. Como este é um texto não muito popular, há a necessidade de citá-lo abaixo para melhores esclarecimentos.

no terceiro dia o velho estendeu
um lapis. era cego, eu sabia...
entao como podia pintar tao
bonito? pintei o sol sem pressa... a
mamae conversava com a vovo e
pelo choro ainda ja demorar.

"quem disse que o sol e amarelo?" assustei, n̄ sei se mais com o como ele sabia que eu havia pintado com essa ou aquela cor ou se com o imaginar o sol de outra cor. "o sol e azul se vc for marciano, vermelho se vc for azul." o homem tirou os oculos escuros em mao tremula e me deu um beijo, um singelo, tremido e temido beijo. enxuguei a testa, tirando o Cheiro forte de velho que tinha em tudo nele, inclusive na saliva, e n̄ pensei duas vezes. melhor: pensei duas vezés, mas mesmo assim enfiei. o lapis no olho esquerdo. doeu um pouquinho, sujou a grama. enquanto o velho limpava a sujeira, enfiei no olho direito. a poça azul impressionou as colegas da minha avo. mas quem disse

[asilo sao vicente]

~~sangue~~ e v... - who?

Este material foi trabalho com turmas de 6º. e 7º. anos do ensino

fundamental. Em todas as turmas primeiramente o texto foi lido pelos alunos, em seguida foi solicitado aos alunos para que eles escrevessem suas interpretações a respeito do texto. No momento da leitura em todas as turmas foram feitas discussões sobre o texto, já que este tem um formato inovador comparado aos modelos tradicionais escolares. O texto foi escolhido propositalmente para instigar a curiosidade dos alunos e mostrar que um mesmo texto pode ter várias interpretações e que cada interpretação tem seu valor.

Todo este trabalho foi feito em 50 minutos, ou seja, o tempo de uma aula. Na aula seguinte foi retomado o texto, já conhecido e debatido pelos alunos e em seguida, apresentou-se o vídeo sobre o texto. Os mesmos procedimentos e métodos em relação ao vídeo foram feitos em sala de aula, acrescentando-se à discussão o ponto de vista apresentado no vídeo. Algumas questões também foram aplicadas aos alunos, mas estas foram realizadas conforme a turma, já que se tratavam de turmas e séries diferenciadas. As respostas destas questões foram recolhidas e foi feita uma análise qualitativa dos questionários, para uma avaliação parcial do entendimento dos alunos sobre o trabalho realizado em sala.

OS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as séries pesquisadas conseguiram prender do texto a sua essência e através dela, fizeram diferentes interpretações, conforme série e idade, além da vivência de cada um.

- No 6º. ano:

Os alunos leram o texto e os primeiros comentários foram: “nossa esse texto está escrito todo errado”. Para esta observação foram feitos os devidos esclarecimentos sobre que tipo de texto se tratava, como era a escrita de um texto oral, e de que não era errado, mas sim um gênero diferente daquele que eles já conheciam. 90% dos alunos entenderam com precisão estas informações, além de criarem um pensamento crítico entre leitura e visualização de imagens, 70% dos alunos preferem a interpretação do conto que eles fizeram com a leitura, do que o desenho que era a interpretação do próprio autor.

- No 7º. ano:

Os alunos apresentaram muita dificuldade no entendimento do texto pela falta de acentuação. Foi necessário relembrá-los de que os artigos, por exemplo, indicam o gênero do substantivo que os segue. Uma vez superada esta dificuldade, os alunos discutiram os detalhes da interpretação, mesmo aqueles que não foram perguntados ao grupo em questão. No debate, muitas interpretações coerentes foram realizadas, além de algumas que surpreenderam as bolsistas que não haviam sequer cogitado estas possibilidades. Ao comparar as interpretações da turma com a do vídeo, 100%

dos alunos disseram preferir a interpretação que eles próprios realizaram. 20% dos alunos não se motivaram a participar da elaboração da interpretação em grupo, porém no debate, todos os alunos contribuíram com suas opiniões.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios, pois os objetivos do trabalho foram alcançados e até mesmo superados em todas as séries pesquisadas. Tendo em mente que o objetivo maior do trabalho era o de mostrar para os alunos que não existe uma única interpretação do texto, que cada leitor é diferente do outro, ou seja, a leitura depende da visão de mundo de cada leitor, da sua experiência literária, escolar e de vida. Esta visão está explicitada nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa (2008: pg. 69):

“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, a linguagem,etc.”

Levou-se em conta neste trabalho, também, as teorias de Bakthin sobre gêneros, além de estudos sobre teorias de pesquisadores como Ingredore Koch e Maria da Costa Val; todos estes defendem que para um texto ser um texto por completo, ele depende do leitor, pois é este que fará suas interpretações sobre o que o autor quis transmitir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, José Carlos. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis, RJ: vozes,2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Institui: os **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental .MEC. Brasília, DF, 1998.
- ESTURRILHO, Adriano. **Cancha 2, cantigas para perverter juvenis**. Curitiba, PR: Editora Medusa,2007.
- KOCH,Ingidore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Sp: Cortez,2003.

A POESIA VISTA E REALIZADA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Barrozo de **CARVALHO** (FL/UFG)
rafaelcarvalho120@gmail.com

Palavras-Chave: Ensino, Poesia e Escrita.

INTRODUÇÃO

“Ao final dos anos 70, foi diagnosticada, às vezes de modo tão-somente intuitivo, uma crise na leitura, caracterizada pela constatação de que os Jovens, sobretudo os estudantes, não freqüentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição. Desde então, o tema assumiu contundência crescente, passando a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões, com o fito de tentar corrigir o quadro”

(ZILBERMAN, 2010. p. 15)

A seguinte afirmação que abre o livro *A leitura e o ensino da Literatura* de Regina Zilberman, nos mostra a situação da leitura nos fins dos anos 70, mas que não nos parece desatualizada. Pois, ainda hoje podemos ver que os jovens não aproveitam as oportunidades que lhe são postas, ou melhor, quando, e muito raramente, quando são proporcionadas eles não aproveitam. Assim, em uma rápida observação nos colégios, principalmente nos da rede pública de ensino, podemos comprovar a constatação desta situação, visto que encontramos livros intactos em bibliotecas, bibliotecas vazias, ou até salas de bibliotecas que são tidas como depósito.

Contudo, se entramos nas salas de aula, poderemos ver que alguns professores incentivam a leitura, e até tentam fazer o letramento literário ou como diria George Steiner a “Alfabetização Humanista” (1988, p.21-29). Todavia, esse incentivo se inscreve apenas na narrativa ficcional, ou seja, os professores, em geral, propõem aos alunos apenas romances e contos. Com a antiga e errônea justificativa que eles não conseguem ainda ler e interpretar poesia, e, principalmente, que eles não gostam. Mas, eles não gostam porque tem mitos e pensamentos populares e “aculturais” ligadas a poesia que precisam ser desmitificadas, como exemplos podemos destacar: “poesia é aquela que fala de amor”, “poesia não tem sentido”, entre outros.

MATÉRIAS E MÉTODOS – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa forma, começaremos também pela afirmação de Zilberman, mas

apenas modificaremos a “crise de leitura” pela “falta de leitura de poesia” ou “crise da poesia”. Falta ou crise esta que está, na maioria das vezes, no próprio professor, em que não buscam meios ou alternativas para levar ao conhecimento dos alunos a poesia.

Assim, diante desse contexto do ensino médio, buscamos, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), desde de 2010 levar e revelar aos alunos o que realmente é a poesia, e como ela se mostra importante na formação de leitores e conheededores de todas as ciências, tal como afirma Barthes (1987, p.15) , que em Literatura, e digo, em poesia especificamente, encontra-se todas as ciências.

Dessa forma, na primeira etapa do projeto, realizamos oficinas de Leitura e Interpretação de Poesia, levando aos alunos poemas de autores consagrados como “Cidadezinha Qualquer”, “José” e “A máquina do mundo” de Drummond, “O guardador das águas” e “mundo pequeno” de Manuel de Barros, “Teresa”, “Os sapos” e “Pneumotórax” de Manoel Bandeira, “Poemas da amiga” e “Ode ao burguês” de Mário de Andrade, entre outros que se fizeram presente em nossa seleta inicial, visto que com poemas destes “níveis” e com estas temáticas despertaríamos interesse nos alunos da faixa etária que estávamos trabalhando. E junto com a leitura destes poemas buscávamos encontrar, juntamente com os alunos, um sentido para os poemas em questão, realizando assim além da leitura e da dramatização do poema, a interpretação conjunta.

Este trabalho da primeira etapa teve como objetivo a formação destes alunos em poesia e, principalmente criar e instigar o desejo e a importância de ler fora da escola, porque a partir desse momento, teremos efetivamente criados leitores.

O resultado dessa etapa foi surpreendente, a exemplo, temos uma oficina que ministramos sobre Cora Coralina, em que mostramos a vida da poeta, bem como sua poética, que sempre buscou valorizar aos coisas e lugares do nosso estado e particularmente da antiga capital do estado, como é interessante observarmos neste fragmento do poema “Minha cidade”:

“Goiás, minha cidade...
Eu sou aquela amorosa
De tuas ruas estreitas [...]”
(2004. p. 98)

E, a partir desse poema levamos também os alunos um pouco da história do nosso estado. E a partir de então, os alunos já defenderam a poeta em outros locais, em que havia crítica a ela e até buscaram livros sobre sua poesia. Ou seja, o que despertamos foi um instinto de identidade, em que eles se encontraram na

poesia e através dela pôde conhecer mais e melhor onde e o local que se vive.

Na segunda etapa do projeto, a proposta seria desenvolver a habilidade escrita dos alunos, inicialmente propomos redações, com tipologias dissertativas, narrativas, entre outras. Afim de, identificar principais erros gramaticais e saná-los em aulas rápidas de compreensão da língua. Após isto, já embarcamos na aventura poética, instigando o desejo de falar e ter algo a dizer, mas esse dito deveria ser feito em versos. Aplicando todos os recursos que a poesia dispõe, tais como metáfora, *enjambement*, rimas, ritmos, aliterações, entre outros. A aventura foi fácil para alguns e difícil para outros, mas todos conseguiram atravessar o limite poético.

E, a partir de então, em um trabalho mais árduo, passamos a trabalhar essa escrita poética dos alunos. O trabalho concerniu, essencialmente, em levar temas que os alunos gostam de falar, ou instigar o desejo de revolta, o que é muito fácil, apenas mostrar um pouco da realidade nacional, e após externalizar o que tem a dizer, corrigimos e levamos de volta a eles, para reescreverem, ou seja, para que a correção não seja apenas para o professor, mas que vejam os erros e possam melhorá-los.

Assim, diante destes novos escritores no primeiro semestre deste ano, a fim de contemplar ainda mais a conquista poética destes alunos envolvidos, propomos ao coordenador do subprojeto Letras, Professor Sinval Martins de Souza Filho, a confecção de um Livro, na verdade, uma seleção de poemas para publicação. Pois, com isto iríamos levar o prestígio de contemplar a poesia destes alunos de ensino médio da rede pública do estado a demais pessoas. E, principalmente professores, que por vezes, não acreditam que é possível fazer um trabalho poético com estes alunos.

Assim, nesta empreitada, desde o início do ano letivo de 2011, estávamos desenvolvendo oficinas focadas na escrita, todavia, não esquecendo do prazer da leitura, pois sempre dividimos a oficina em duas partes, a primeira com o momento de correção do poema escrito anteriormente ou uma nova escrita, ou ainda a leitura e releitura de algum poema feito em casa, e o segundo momento, é chamado de relaxamento, em que levamos seletas de poemas de diversos autores e em círculo, nas carteiras ou no chão, com uma leve música ou não, lemos estes poemas e os interpretamos juntos. Quando é possível, levamos nossos livros para que seja ainda mais agradável este momento ou apenas buscamos alguns livros na biblioteca da escola.

A parte da oficina voltada à escrita é o momento em que discutimos as teorias necessárias, retomando conteúdos como rima, métricas, estrofes, figuras de linguagens e até explicação de determinadas dúvidas gramaticais. Além disto, discutimos também coisas sobre a realidade de cada aluno, ou ainda a realidade

que nos circulam, buscando um ato de identidade, ou ainda, damos propostas com poemas voltados ao amor, a dor, e até de tema livre, caso o aluno pense e consiga poetizar outras propostas.

Assim, no fim desde primeiro semestre começamos a rever alguns textos dos alunos, ler e interpretar em sala, a fim de detectar erros ou até propor melhorias em grupo, acatando ou apenas discutindo propostas de outros colegas. Para que, com essa interpretação e busca de melhorias, possamos ainda mais despertar o senso crítico destes alunos para o mundo poético. Então, a partir de julho nós já tínhamos material suficiente para confecção do livro, e o que fizemos desde então, foi digitar os textos e revisá-los. E, em setembro levamos estas obras para publicação cujo custeio foi da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em apoio com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, as quais devemos méritos e eternos agradecimentos. O lançamento do livro ocorrerá neste mês de novembro pela Editora Kelps de Goiânia.

CONCLUSÃO

Portanto, já no percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID, pudemos observar que existe alunos interessado no conhecimento e mais ainda, que busca sempre uma alternativa, ou meio pelo qual ele possa se entregar aos livros e consequentemente, a leitura. O que nos faz reflexionar, principalmente em encontros, congressos e seminários, que a nossa visão, como professor, deve ser diferente ao mundo da Literatura e, principalmente, ao mundo poético. Pois, ensinar e levar aos alunos o que eles já querem aprender e o que já pesquisam por eles mesmos é bastante agradável e fácil, é o mesmo que levar “Best Sealers” a sala de aula, partir deles que é o importante. Contudo, o conhecimento e o letramento devem acontecer através do cânone, e consequente por meio da poesia também. Assim, temos que propor o melhor, e não o fácil, mostrar que há além da importância da Literatura, pois esta é além do conhecimento a construção do ser, existe também a importância do texto poético, e que ele vai muito além do que é pensado no senso comum.

Assim, a partir de discussões tais, podemos afirmar que a afirmação de Regina Zilberman pode ser atualizada, e a atualizariamo da seguinte forma: “Na atualidade, diagnosticamos, intuitivamente, que a crise da leitura, e principalmente da leitura poética é caracterizada pelos jovens não terem acesso ou oportunidades de acesso a livros, ou ainda não terem o incentivo adequado para buscá-los”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. *O prazer do Texto*. São Paulo: editora Perspectiva, 1987.
- DENÓFIO, D. F. *Melhores Poemas de Cora Coralina*. São Paulo: Global Editora, 2004.
- STEINER, G. “Alfabetização Humanista” in: *Linguagem e Silêncio*: ensaios sobre a crise da palavra. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 21-29
- ZILBERMAN, R. *A Literatura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Ibpex, 2010.

ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUSSÕES A PARTIR DAS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO, A LITERATURA E A ARTE

Agnaldo Rodrigues **SILVA** (UNEMAT/PPGEL)
agnaldosilva20@unemat.br

Palavras-Chave: Universidade, escola, PIBID, Novos Talentos.

Introdução:

Este texto faz uma discussão sobre o ensino da arte e da literatura a partir de experiências de um trabalho integrado entre dois programas institucionais: PIBID e Novos Talentos. Ambos articulam ações que integram docentes universitários, alunos de graduação e pós-graduação e, sobremaneira, professores da educação básica da rede pública de ensino. As discussões serão norteadas por meio do confronto de teorias, articuladas às fontes que trazem norteamentos ao ensino de linguagens na educação básica, com foco em língua portuguesa e arte.

Material e método:

O texto partiu das observações do tratamento que o ensino da literatura e da arte adquiriu nas escolas nos últimos anos, assim como do resultado de oficinas voltadas ao ensino da literatura e arte. As oficinas foram realizadas pelo Programa “Novos Talentos/Sábados Literários”, em articulação com o PIBID, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por meio do Centro de Pesquisa em Literatura (CEPLIT), Núcleos de Estudos Literários (CEPLIT) e Grupo de Pesquisa de Estudos da Arte e da Literatura Comparada.

Resultados e discussões - Discussões pertinentes

O trabalho com a arte na educação básica obteve grande avanço a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto como área de conhecimento quanto disciplina. Com foco nas artes visuais, teatro, música e dança a introdução da arte no currículo escolar deu outro significado às escolas, com a implementação de momentos que as outras disciplinas teriam dificuldades em propor. Falta, ainda, corpo docente especializado, principalmente nos estados considerados periféricos onde ainda se percebem docentes de outras áreas de conhecimento atuando na disciplina. Nesse contexto, os licenciados em Letras, história, pedagogia, entre outros, assumem um papel que não é deles, uma vez que ainda trazem um conhecimento e uma prática ainda limitada sobre a história e o ensino da arte. Talvez possamos remediar partindo do pressuposto de que a disciplina está no currículo da educação básica e que na escassez de licenciados em arte, alguém precisa desenvolver o trabalho.

Indica-se, portanto, outro descompasso estabelecido entre a reformulação

do currículo da educação básica e a oferta do curso de licenciatura em arte, nas instituições de educação superior públicas no Brasil. Poucos são os cursos de licenciatura em arte que, por sua vez, estão concentrados em IES de excelência, em grandes centros de formação, geralmente capitais. Mesmo com a oferta deficiente dessa licenciatura nas regiões periféricas do país faz-se necessário uma reformulação dos objetivos esperados desses cursos para que atendam a formação de professores direcionada ao trabalho que eles desenvolverão na educação básica, efetivamente.

Por outro lado, pensa-se, hoje, em um ensino de arte que dê conta de sanar deficiências no desenvolvimento da expressividade nos alunos, historicamente vedado na conduta individual e coletiva. Desse modo, o ensino na modernidade coincide, segundo Japiassu (2005), com o apogeu do sujeito econômico, típico da sociedade burguesa, em que em termos estéticos e pedagógicos seria trabalhada a defesa da livre-iniciativa do aluno frente aos imperativos atuais, cujo foco norteador estaria na crença inabalável na produção científica e na formação consciente para o trabalho como via para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

A relação entre arte e capitalismo está há muito estabelecida. Desativar essa relação mediante a grande potência que se tornou a indústria cultura no mundo é uma tarefa quase impossível, de modo que seria utopia imaginar que o início de uma formação humanística, pautada pela intervenção da arte sobre a formação do caráter humano, pudesse dar conta dessa tarefa.

Arte, educação e capitalismo formam um triple que pressupõe inúmeras relações de superação. A introdução da arte no processo educativo, mais precisamente no ambiente escolar, é o amadurecimento de uma percepção de que ela pode atingir um fim notável quanto à libertação das consciências. Isso também poderia estar somado ao ensino da literatura. Talvez tenha sido nesse sentido que Fischer (2007, p. 95) afirmou, em relação à alienação que ela é necessária ao desenvolvimento humano, pois “precisa ser continuamente superada a fim de que o homem ganhe consciência de si mesmo no processo de trabalho, se reencontre no produto da sua atividade, crie novas condições e se torne senhor (e não escravo) da produção”.

“Em um mundo alienado, no qual unicamente as coisas possuem valor, o homem se torna um objeto entre objeto; o mais imponente, o mais desprezível dos objetos” (*ibidem*, p. 105). Essa afirmativa, de conteúdo altamente agressivo ao ser humano, mas com um sentido muito coerente às atitudes do homem no mundo moderno (para alguns críticos, pós-moderno), atribui ao professor de arte uma responsabilidade inigualável quanto ao trabalho que desenvolve no ambiente

escolar.

Não que a responsabilidade da formação humana esteja sobre as costas desse profissional, mas ele pode ser um agente decisivo para colocar os alunos em contato com as diversas manifestações artístico-culturais que além de divertir configuram-se em instrumentos de refinamento e educação ético-profissional: poesia, conto, romance, teatro, música, dança, cinema, pintura, escultura, arquitetura, desenho, cerâmica, bordado, entre outras.

Por esse viés, a escola contribuirá com o desenvolvimento de aptidões e, sobremaneira, a humanização dos alunos que são a base da sociedade do futuro. Parece uma retomada de chavões o que afirmamos anteriormente, mas conseguiremos pensar além ao considerarmos que “a obra de arte é de certo modo a libertação da personalidade; normalmente os nossos sentimentos estão inibidos ou reprimidos. Contemplamos uma obra de arte e imediatamente realiza-se uma libertação; e não somente isso – a simpatia é liberação de sentimentos – mas também exaltação, retesamento, sublimação” (READ, 1978, p. 31-32).

O ensino da arte não deve estar dissociado de uma compreensão teórica e prática do que ela significa no desenvolvimento humano. Isso quer dizer que não se deve ler um livro de ficção por ler, ouvir uma música por ouvir, assistir ao filme por assistir. Os conceitos de literatura pela literatura e de arte pela arte já foram ultrapassados e o que hoje vigora é a construção do significado social dessas manifestações culturais, a partir transformação positiva individual. A sociologia da arte defendeu por muito tempo que os temas relacionados à arte e à literatura devem surgir e serem trabalhados do exercício de uma vocação compartilhada, ou seja, ter compreendido o sentido e a necessidade da arte como um direito fundamental do homem, capaz de preencher as lacunas de suas incompreensões.

Com base na sociedade contemporânea, efetivamente norteada pela globalização, podemos afirmar que o ser humano vive um momento de crise: inquietação, ansiedade e insegurança. Nessa direção, torna-se fundamental repensar alguns setores sociais e a forma como engajamo-nos ideologicamente neles: educação, economia, política, cultura, entre outros. A relação acima citada entre os diversos setores sociais exige um repensar do fazer pedagógico, uma vez que educar pressupõe a interação entre a escola e tudo aquilo que vivemos fora dela, em uma via de mão dupla.

Hauser (1998) faz indicações fundamentais para que a compreensão da profundidade do trabalho com a arte que, sem dúvida, devem ser observadas quanto à literatura. Ao discutir a história social da arte e da literatura esse crítico salienta que a arte é a grande experiência de que participam em comum e não só como o objeto de supremo deleite intelectual, não só como o único caminho remanescente

praticável para se chegar à perfeição pessoal, mas também como instrumento pelo qual a humanidade deverá recuperar sua inocência perdida e obter a posse simultânea da natureza e da cultura. Assim como a religião tornou-se o baluarte contra o caos, a arte e a literatura podem ser um escudo contra a alienação e promotora da humanização.

Nesse sentido, os professores de literatura e de arte precisam estar comprometidos. Não mais lugar para o tipo de professor que está preocupado apenas com as suas horas de aula, com a sua disciplina isoladamente sem se preocupar com a multidisciplinaridade e o mundo globalizado. Ou aquele professor que está na carreira docente meramente por questão de sobrevivência ou *status*, sem nutrir o desejo de ser um educador envolvido com o todo institucional. O professor deve assumir o estabelecimento de ensino como o seu espaço de atuação, aperfeiçoamento e, sobretudo, espaço de luta por melhorias educacionais e democratização do saber. Há que se observar ainda que o ensino da literatura e da arte está, conforme Braga (2006) tangenciado por uma crise, a qual é ocasionada de um lado por estratégias de ensino inadequadas e, por outro, pelo advento da cultura de massas e seus pseudo, ou não, benefícios.

O ensino de literatura e da arte deve ser uma tendência inovadora que estimule a iniciativa dos alunos para pensar e propor uma construção de conhecimento que signifique no seu convívio social. Para isso, nós precisamos manter-nos atentos às novas idéias, métodos e tendências para sem que sejamos reprodutores de modismos contribuirmos para o desenvolvimento educacional do ambiente escolar no qual estamos inseridos.

Nesse contexto, o professor de literatura e arte deve fomentar atitudes próprias como flexibilidade, criatividade, inovação, entusiasmo, autoestima equilibrada, personalidade educativa, conhecimento do assunto (credibilidade científica), jeito para ensinar, sociabilidade e liderança. O ensino, desse modo, em todos os níveis de ensino, deve teorizar e praticar momentos dedicados a um trabalho de desmistificação de conceitos, tradição oral, relatos de experiências, relatos de histórias, canções de roda, cantigas de ninar, lendas, adivinhas, poemas, contos, romances, crônicas, novela, teatro, recados, entrevistas, debates, depoimentos, comentários, notícias, produção científica/palestras/seminários/publicação de textos de ciência e ficção.

Conclusões:

O ensino de literatura e da arte ainda é considerado um problema crítico dos currículos escolares brasileiros. Tem sido tema de muitos seminários, congressos, cursos, encontros e alvo de pesquisas. Em todos esses momentos, fica o indicativo de que o grande problema repousa nas deficiências de domínio da leitura,

principalmente no tocante a literatura. Muitos fatores influenciaram, historicamente, para isso, como por exemplo: carência de estimulação sociocultural para leitura, resultando na inculcação; elevado índice de analfabetismo; desprestígio social do saber; desvalorização do livro como bem cultural; proliferação do utilitarismo, do consumismo e da alienação.

Referências

- BRAGA. Patrícia Colavitti. **Revista Letra Magna**. Ano 3, n. 5. Disponível em: <http://www.letramagna.com/literatura.pdf>. Acesso em 04/09/2011, às 20 horas.
- CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2001.
- READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 2005.
- SOPEÑA, Federico. **Música e Literatura**. São Paulo: Nerman, 1989.

PIBID LÍNGUA PORTUGUESA/UFU: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Cecília Resende **COELHO** – UFU/ILEEL

cicinha8825@hotmail.com

Débora Mendes de **OLIVEIRA** – UFU/ILEEL

debora097@hotmail.com

Maria Isabel **MASINI** – UFU/ILEEL

marimasini_15@yahoo.com.br

Palavras-Chave: PIBID, língua portuguesa, gêneros textuais, minicurso.

O subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) teve início em abril de 2010 e surgiu com o intuito de incentivar, orientar e preparar os discentes do curso de licenciatura plena em Letras para o exercício da docência. Para tanto, o programa, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), executa seus projetos em escolas da rede pública de ensino, municipal e estadual, da cidade de Uberlândia. No caso do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID/UFU, as atividades têm sido desenvolvidas em duas escolas, de grande porte, da rede estadual.

O subprojeto de Língua Portuguesa conta com o total de 20 alunas licenciandas bolsistas (do curso de Letras da UFU) e, assim como a maioria dos subprojetos da instituição, conta com duas professoras supervisoras (da rede pública estadual) e uma professora coordenadora (da própria UFU). As 20 bolsistas foram divididas entre as duas escolas selecionadas: Escola Estadual Messias Pedreiro e Escola Estadual Segismundo Pereira. O presente relato aborda o trabalho desenvolvido na Escola Estadual Segismundo Pereira, supervisionado pela professora Flordelice Nunes, e pretende relatar o contato com o ambiente escolar e o surgimento das primeiras experiências com o exercício da docência.

Em 2010, primeiro ano de atividades na escola no âmbito do PIBID, tivemos um contato gradual com o ambiente, tendo sido apresentados ao corpo docente da escola, bem como aos alunos e demais funcionários. Para um conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento da instituição, elaboramos questionários a serem aplicados junto a alunos, professores e funcionários da escola.

O primeiro contato direto com os discentes e/ou com a sala de aula foi por meio de observações das aulas da professora supervisora do subprojeto. As observações foram feitas em duplas e posteriormente foi elaborado um relatório e uma discussão acerca da prática docente utilizada pela referida professora.

Como primeira intervenção mais próxima da prática docente, participamos de um programa, já em andamento na escola, denominado Semeando, um projeto do governo de Minas Gerais que abordava o tema “Integração Campo-Cidade”, contemplando uma produção textual dissertativa sobre o assunto citado, com premiação para as melhores produções dos alunos. O programa teve um caráter interdisciplinar, envolvendo as áreas de geografia e de língua portuguesa da instituição. Nossa participação, enquanto bolsistas do PIBID/UFU, deu-se na organização, orientação e preparação dos alunos para a produção textual. Posteriormente, ficamos responsáveis também pela correção e seleção dos textos participantes do concurso.

Ainda no primeiro ano do subprojeto, com o apoio da CAPES, fizemos uma visita cultural à XXI Bienal do Livro e ao Museu da Língua Portuguesa na cidade de São Paulo. A partir dessa visita, surgiu a ideia de elaborarmos um evento cultural na Escola Estadual Segismundo Pereira, ao qual chamamos de Sala de Poesia. O objetivo do evento foi mostrar aos alunos um pouco da história da Língua Portuguesa por meio da exposição de poemas, cuja temática principal era a própria língua, e da apresentação de um vídeo, sobre a história e a presença da língua portuguesa no mundo, o mesmo exibido no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo.

Outra intervenção feita por nós no espaço escolar foi a elaboração de um jornal para ser entregue ao final do primeiro semestre de 2011, para alunos, professores e funcionários da Escola Estadual Segismundo Pereira. Para a produção deste impresso, decidimos primeiramente quais informações deveriam estar presentes no material. Por se tratar da primeira edição do “jornalzinho” e por nem todos, na instituição, terem conhecimento da nossa presença/função, julgamos necessária uma apresentação a fim de explicitar quem somos, qual o nosso trabalho e o que é o PIBID. Abordamos também um projeto que estava em andamento na escola, cujo objetivo era educar os alunos para o trânsito; levamos aos alunos informações sobre o Novo Acordo Ortográfico, através de histórias em quadrinhos e tirinhas. Para finalizar nossa produção, colocamos um criptograma como desafio para os alunos, caracterizando uma parte descontraída e dinâmica para o jornal.

Dividimo-nos em grupos para a distribuição dos jornais, que foi feita nos três períodos de funcionamento da escola: manhã, tarde e noite. Para atingir todo o pessoal da instituição, foi necessária a impressão dos 2.000 exemplares, cedida pela gráfica da UFU.

Em setembro de 2011 tivemos finalmente a oportunidade de trabalharmos com o foco principal do subprojeto de Língua Portuguesa: a questão do ensino/compreensão e produção de gêneros textuais. Antes do contato com os alunos, nós, bolsistas, fizemos um amplo estudo sobre os gêneros, por meio de autores como

João Batista Perles, Leonor Werneck e Luiz Antônio Marcuschi; tivemos reuniões com a coordenadora do subprojeto e um minicurso com as professoras da UFU Eliana Dias e Maria Cecília de Lima.

Após todo o estudo, verificamos que a melhor forma de abordar o conteúdo seria elaborando um minicurso de gêneros textuais. Para atingir o maior número de alunos possível, abrimos inscrições e divulgamos o minicurso através de cartazes, banners e avisos presenciais. O minicurso foi dividido em dois blocos: um para o ensino fundamental e um para o ensino médio, tendo sido oferecidas ao todo 80 vagas, sendo 40 para cada bloco.

Selecionamos os gêneros adequando-os da melhor maneira possível à faixa etária e à série dos alunos, resultando na seguinte divisão: foram trabalhados com o ensino fundamental os gêneros carta pessoal, e-mail pessoal, relato pessoal, entrevista, bilhete, quadrinhos e notícia. Já no ensino médio, trabalhamos os gêneros cobrados nos processos seletivos da UFU: editorial, artigo de opinião, carta pessoal, carta argumentativa, relato pessoal, resumo e notícia.

Após a seleção dos gêneros, elaboramos algumas apostilas com o conteúdo básico a ser ministrado: diferenciação de gêneros e tipos textuais, conceituação de cada gênero, exemplos e propostas de redação. Cada aluno recebeu uma pasta com caneta, lápis, borracha, bloco de anotações e uma apostila. Alguns exemplares das apostilas foram destinados ao acervo da biblioteca da escola, a título de consulta dos alunos.

O minicurso foi ministrado no decorrer de uma semana, de 26 a 30 de setembro de 2011; o ensino fundamental teve aulas no período matutino e o ensino médio no período vespertino, horários inversos às aulas regulares. A aula inaugural contou com a presença da Professora Doutora Maria Cecília de Lima para explicitar a diferenciação entre gêneros e tipos textuais.

As bolsistas se dividiram em duplas e/ou trios para ministrarem as aulas do minicurso. Na abertura e no encerramento, todas as bolsistas estiveram presentes. Cabe ressaltar que ficamos surpresas com a presença, o interesse e a assiduidade dos alunos, resultando num desenvolvimento produtivo das aulas. Os alunos se mostraram interessados e questionadores, o que foi fundamental para atingirmos o objetivo proposto.

Como prática do conteúdo trabalhado durante o minicurso, pedimos aos alunos que produzissem textos dos gêneros estudados. Os alunos não necessariamente tiveram que produzir as 7 redações sobre os gêneros abordados em cada ciclo, a solicitação foi apenas a produção de 2 textos de gêneros diferentes. A escolha desses dois gêneros foi feita livremente pelos alunos, segundo seus próprios critérios, como maior afinidade ou maior facilidade para a produção.

Embora a exigência tenha sido de que os alunos redigissem 2 textos, deixamos à livre escolha caso alguém quisesse produzir mais textos ou até mesmo redações para todas as propostas.

Estipulamos uma data para a entrega das redações, que foram deixadas na biblioteca da escola. Após o término do prazo para a entrega das redações, recolhemos os textos e nos reunimos para a correção. Embora nem todos os alunos tivessem feito as produções solicitadas, grande parte dos que efetivamente fizeram optou por produzir mais que as duas solicitadas.

Para finalizar o minicurso, marcamos um novo encontro, durante o qual foram entregues as redações devidamente corrigidas, explanados os erros mais recorrentes (bem como dadas opções para uma possível melhoria de produção textual) e sanadas as principais dúvidas dos alunos.

A partir dessa experiência, pudemos conhecer ainda mais de perto o exercício da docência, desde a preparação de aulas até a relação estabelecida entre professor-aluno. Aprendemos, ainda, a como nos portar enquanto professores e também como devemos buscar meios diversos com o intuito de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para ambas as partes.

Ademais, reconhecemos que o subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID teve sua função efetivamente executada, servindo como ferramenta útil e eficaz na introdução dos licenciandos à prática docente, pois, além de proporcionar contato com o ambiente escolar, permitiu de modo direto aplicarmos os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, com um ganho para ambas as partes (bolsistas e alunos da escola).

Referências Bibliográficas

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PERLES, João Batista. O gênero textual no suporte jornal: controvérsias e proposta. Bocc (Biblioteca on-line de ciências da comunicação), 2006. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-genero-textual.pdf> Acessado em 24/10/2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos [org.]. *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental* - Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em:

http://www.lingnet.pro.br/media/ebooks/generostextuais_werneck.pdf Acessado em 24/10/2011.

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Dra. Zeina Abdulmassih **KHOURY** (Coordenadora PIBID de Letras) – UFU
zeina@triang.com.br

Ms. Zuleika da Costa **PEREIRA** (Coordenadora PIBID de Letras) – UFU
zuleika@ufu.br

Palavras-Chave: formação de professor, interação, francês.

Este relato de experiência demonstra a importância do ensino de língua estrangeira nas escolas da rede pública. Apresentamos uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Após a abertura oficial do PIBID Institucional, em 17 de Abril de 2010, foi estipulado um calendário para encontros semanais com objetivos de debater documentos legais que abordem a questão da educação e ensino de línguas (LDB), assim como artigos sobre Rendimento Escolar, políticas educacionais, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metodologias, análise se materiais didáticos, elaboração de planos de curso e de aula. Tivemos a participação entusiasta dos seis bolsistas de língua francesa.

As discussões também envolveram estratégias de observação nas escolas participantes, o ingresso na escola e, mais especificamente, a observação. Entendemos que a observação exige ética profissional e que se dá mediante princípios educacionais fundamentados. Nesse momento do PIBID, a observação na escola básica deixa de ser um mero evento de visita para se tornar uma oportunidade investigativa com objetivos delineados e bem claros tanto para o observador quanto para o(s) colaborador(es) - participantes da/na escola.

Destacamos, como metodologia de registro de todas as atividades, além dos relatórios próprios do projeto PIBID, o registro de controle das atividades o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE, desde a abertura oficial do programa. No moodle estão as produções textuais dos bolsistas, como resumos, relatórios semanais e mensais, relatórios de observação, links de textos teóricos, bibliografia complementar, slides dos seminários, relatórios de observação, planos de curso e de aulas, diários de classe.

Foram realizados seminários sobre metodologias de ensino de língua estrangeira, como também, discussão teórica e prática a respeito do planejamento de curso e plano de aula.

Fizemos visitas às escolas, junto das coordenadoras e supervisoras, para levantamento das condições de atuação e planejamento das oficinas do segundo

semestre de 2010. As observações de aulas se iniciaram já no mês de junho, sendo que cada aluno cumpriu 15 observações: nove observações de aulas de Inglês (única língua estrangeira do currículo) e seis à escolha dos alunos bolsistas, entre as outras disciplinas do currículo escolar.

A observação nos moldes adotados é ingrediente básico para a formação de um bom professor, ou seja, a reflexão sobre a prática docente se inicia no momento da observação.

Os seminários teóricos deram seqüência a atividades de prática relacionadas à análise de materiais didáticos. Divididos em grupos, os alunos bolsistas investigaram tipos de atividades e de materiais disponíveis no mercado, de acordo com a língua estrangeira de sua especialidade – Inglês, Francês ou Espanhol. Responderam questionários de avaliação técnica sobre materiais didáticos , apresentaram os resultados aos colegas em forma de seminários, garantindo uma discussão e reflexão das diferentes estratégias e metodologias de ensino existentes para as línguas estrangeiras. Tal aprendizado garantiu a montagem dos primeiros planos de curso e de aulas das oficinas.

No início do mês de agosto , com o cronograma das oficinas elaborado pelo grupo de francês, foram realizadas a divulgação e as inscrições do alunado das escolas participantes, sendo o principal objetivo das oficinas a sensibilização à Língua Estrangeira. A montagem das oficinas contou com o apoio pedagógico sistemático tanto das supervisoras quanto das coordenadoras.

O oferecimento dos cursos envolve planejar um curso de língua estrangeira com objetivos e metas claras; planejar aulas de língua; ministrar aulas; trabalhar em equipe; desenvolver habilidade de gerenciamento de sala de aula, no que diz respeito a planejamento de aula, controle de disciplina, organização do espaço e de material, divisão do tempo, usar os recursos de olhar e de voz; usar os recursos impressos e tecnológicos com eficiência; estabelecer uma conexão clara entre a teoria estudada no decorrer do Curso de Letras com a prática da sala de aula; selecionar e criar materiais didáticos e paradidáticos; refletir sobre seu trabalho enquanto professor; avaliar o rendimento de alunos – aprendizes língua estrangeira; discutir e se posicionar criticamente em relação à profissão escolhida - de professor de uma língua estrangeira.

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino

não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (Almeida Filho, 1993)

Propusemos cursos de curta duração em francês justamente para possibilitar aos alunos das escolas parceiras, a inclusão de um novo idioma, a partir de suportes variados que refletem os interesses e as preocupações deste público alvo. Oferecemos atividades mais próximas da vida quotidiana do aluno, com o intuito de adequar o uso da língua aos interlocutores e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender diferentes tipos de textos (por exemplo, entrevistas, conversação, e-mails, convites, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação.

Diante disso, planejamentos foram elaborados para atender as duas escolas parceiras.

O grupo de professores em formação da Escola Gladson Guerra de Resende propôs um trabalho focado na interação em sala de aula. O grupo participou de encontros semanais para preparação, seleção e elaboração de material didático. Para a realização do curso, houve uma sensibilização e divulgação na escola, com autorização dos pais para as inscrições de uma turma de francês. O curso teve a duração de 30 horas, realizado aos sábados, das 9:30 às 11:30 de 2/04/ 11 a 2/07/11.

O grupo de professores em formação da Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhoa propôs um trabalho baseado em tarefas com foco em conteúdo, na interação, na criatividade, no aspecto lúdico em sala de aula e no trabalho colaborativo entre os bolsistas licenciandos entre si, entre os alunos e entre os bolsistas e alunos. O grupo participou de encontros semanais para preparação, seleção e elaboração de material didático.

Para a realização do curso, houve uma sensibilização e divulgação na escola, com autorização dos pais para as inscrições de uma turma de Francês. O curso teve a duração de 24 horas, realizado as quartas e sextas-feiras, das 16h às 17h de 06 /04/ 11 a 01/07/11.

Este trabalho com o PIBID oferece aos alunos do Curso de Letras a oportunidade de inserção do aluno em seu contexto profissional desde o início de sua formação, contribuindo para o ensino/aprendizagem do Francês como língua estrangeira (FLE) nas suas diversas manifestações linguísticas, culturais, sociais, artísticas, entre outras. E proporciona, a nós coordenadores, um crescimento humano muito grande, visto que temos que aprender a trabalhar em equipe, a conviver, a colaborar, tanto com os alunos das escolas, com os bolsistas, com as supervisoras e

com os coordenadores das outras línguas estrangeiras. Esse Programa nos permite, ainda, além de conhecer e melhorar a realidade da educação de nossas escolas municipais do Ensino Básico, contribuir para a formação acadêmico-profissional de nossos futuros professores através de pesquisas, reflexões, elaboração de materiais didáticos, da prática em sala de aula, e sobretudo, contribuir para que o Francês tenha seu espaço nas escolas (infelizmente não é ensinado nas escolas de ensino fundamental e médio) e possa contribuir para a educação através de um ensino de qualidade para a formação cidadã da criança e do adolescente, dando-lhes assim a oportunidade de conhecerem essa língua de grande importância mundial (é falada nos cinco continentes assim como o inglês), de conhecerem uma outra cultura, outros costumes, outras visões de mundo. O PIBID de LE, enfim, cria a oportunidade para que os alunos conheçam outras línguas e culturas em um mundo tão globalizado, permitindo-lhes assim de fazer escolhas quanto à língua estrangeira que eles gostariam de aprender e criando nos mesmos o sonho de poderem ter uma educação de qualidade e um futuro melhor e mais promissor.

O objetivo deste trabalho é de sensibilizar os alunos da rede pública de ensino para a importância de aprender uma outra língua estrangeira e de incentivá-los ao estudo da língua francesa, criando oportunidades de conhecer uma outra cultura, outros hábitos, contribuindo assim, para seu desenvolvimento social, despertando-os para uma consciência mais crítica, como também, promover a integração entre o ensino superior e a rede pública de ensino.

O minicurso de Língua Francesa demonstra aos alunos da rede pública de ensino um pouco do mundo em **francês**: a língua, a cultura, o cotidiano; enfim, fazer com que eles despertassem para a língua e a cultura francófona.

Após a abertura oficial do PIBID Institucional, em 17 de Abril de 2010, foi estipulado um calendário para encontros semanais com objetivos de debater documentos legais que abordem a questão da educação e ensino de línguas (LDB), assim como artigos sobre Rendimento Escolar, políticas educacionais, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, metodologias, análise se materiais didáticos, elaboração de planos de curso e de aula. Tivemos a participação entusiasta dos seis bolsistas de língua francesa.

As discussões também envolveram estratégias de observação nas escolas participantes, o ingresso na escola e, mais especificamente, a observação. Entendemos que a observação exige ética profissional e que se dá mediante princípios educacionais fundamentados. Nesse momento do PIBID, a observação na escola básica deixa de ser um mero evento de visita para se tornar uma oportunidade investigativa com objetivos delineados e bem claros tanto para o observador quanto para o(s) colaborador(es) - participantes da/na escola.

Destacamos, como metodologia de registro de todas as atividades, além dos relatórios próprios do projeto PIBID, o registro de controle das atividades o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE, desde a abertura oficial do programa. No moodle estão as produções textuais dos bolsistas, como resumos, relatórios semanais e mensais, relatórios de observação, links de textos teóricos, bibliografia complementar, slides dos seminários, relatórios de observação, planos de curso e de aulas, diários de classe.

Este projeto de ensino tem o objetivo de valorizar a interação entre os professores das escolas públicas de educação básica junto aos alunos bolsistas. Estreitar os vínculos da universidade com a escola possibilita aos graduandos a experiência da profissão ainda no período de formação inicial. Oferece oportunidades aos alunos do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia para experimentar e aperfeiçoar o trabalho de docência na sala de aula de línguas estrangeiras, no nosso caso, o francês. Visa a melhoria do ensino de línguas no contexto educacional. Fica claro que, estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio possibilita estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

A concepção de ensino e de aprendizagem de uma língua trazida pelo professor orienta seu trabalho no que diz respeito a decisões e práticas. Ele deve refletir sobre seu trabalho enquanto professor; avaliar o rendimento de alunos – aprendizes língua estrangeira; discutir e se posicionar criticamente em relação à profissão escolhida - de professor de uma língua estrangeira.

Bibliografia

- ALMÉRAS, J. e alii. **Pratique de la Communication**. Paris, Larousse, 1978.
- AMORIM, V. e MAGALHÃES, V. **Cem aulas sem tédio**. Porto Alegre, Ed. Inst., P. Reus, 2003.
- BÉRARD, E. **L'approche communicative. Théorie et pratiques**. Paris, Clé
- BLANCHE, P. **À Tour de Rôle**. Paris, Clé International, 1991.
- MAGALHÃES, H. G. e Dias, R. **Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1988.
- MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langues étrangères**. Paris, hachette, 1990.
- TAGLIANTE, C. **L'Évaluation**. Paris, Clé International, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. **Une approche communicative de l'enseignement des langues**. Paris, Hatier. Traduction de «Teaching language as communication». Oxford, University Press, 1978

A TRADIÇÃO ESCOLAR FRENTE ÀS MUDANÇAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cleyson Santana **FREITAS** (Bolsista) - UFMT/CUA/ICHS/CAPES

bgsantana@hotmail.com

Odorico Ferreira **CARDOSO NETO** (Coordenador) - UFMT/CUA/ICHS/CAPES

kikoptbg@hotmail.com

Palavras-Chave: Escola tradicional, Língua Portuguesa, Gêneros textuais, Experiências.

A escola tradicional sempre foi vista ao longo da história como a agência de preservação dos bons costumes e hábitos o que a relaciona ao ato de ler e escrever por meio de competências discursivas além de ser uma forte mantenedora da tradição e da cultura de um determinado país ou região. Ela é lugar para a leitura de bons livros, agrupando assim a classe de prestígio, dando suporte a autores e obras imortalizadas em um processo denominado de clássicos e seus tesouros acumulados por gerações. A cultura erudita apesar de nascer desse prestígio, dessa instituição e de muitas vezes criticá-la ao longo da história, acabou por se apossar desse prestígio, o tomado como superior. “A cultura popular e, atualmente, a de massa, raramente são conhecidas como culturas ou como culturas dignas de entrar na escola”. (CURI, 1995, p.40)

É com base no material produzido pelos escritores que professores passam a utilizá-los em suas aulas, ao fazer uso desse material, não é mais simplesmente a obra pronta do autor e sim um conteúdo preparado e adaptado com roteiro organizado para ser utilizado por jovens de idade escolar, em processo de escolarização, isto é, torna-se material escolar apesar de não serem produzidos com esse intuito. “Vê-se como a escola recorre a autores e a obras consagradas e, ao mesmo tempo, é agência de consagração, conferindo prestígio aos textos que seleciona e aos seus criadores”. (CURI, 1995, p.41)

Manter a tradição e seus critérios pelo sistema escolar de forma estrutural é o lema do sistema de ensino. Mas para que manter memorável um sistema que deveria por si construir perspectivas e promover novas manifestações culturais? Justamente para evitar possibilidades inovadoras mais revolucionárias, isto é para manter o que está posto e evitar o novo, conforme afirma Curi Meserani:

O tradicionalismo escolar vem de uma estrutura marcadamente conservadora. Não se trata de uma instituição que preserva as

tradições como um repertório disponível, para reoperar o velho na criação das novas manifestações culturais. Ao contrário, desde sua origem até hoje, a escola tem preservado o velho para evitar o novo. Tanto que os textos de vanguarda, mesmo se eruditos, não entram nas leituras escolares, a não ser quando envelhecidos no tempo e fora de suas possibilidades inovadoras mais revolucionárias. (CURI, 1995, p.41)

Nesse sentido, a escola é tida como uma agência de informação defasada. O máximo que ela suporta em termos de inovação é o reformismo. Lê a ciência e a arte fora da atualidade em que estas produzem suas informações. No século XX será lido Newton em física quando os físicos estiverem lendo Einstein. “Vai ler em literatura brasileira, a Semana de 22, por volta dos anos 60, depois das produções da Geração de 45 e do Concretismo. E, assim, a escola vai viajando de costas para só ver a paisagem que já se passou”. (CURI, 1995, p.42)

O que se percebe até aqui é a disparidade entre a escola enquanto agência mantenedora de uma forte tradição cultural, estigmatizada como alta cultura frente às inovações, aos avanços nas pesquisas, as constantes atualizações de material de estudo em relação ao divórcio estabelecido entre as pesquisas científicas realizadas nas universidades se comparadas às atividades escolares.

Com base nesse desajuste é que surgem alguns questionamentos sobre os estudos de língua portuguesa, em relação à política do certo e do errado, dos equívocos que surgem nos estudos de língua portuguesa além do reducionismo que se criou ao particularizar apenas alguns aspectos da língua, deixando de lado a função social de interação que os usos nos trazem. Alguns desses aspectos persistem no insucesso escolar relacionados às aulas de português e traz outros estigmas, o de que o português é uma língua muito difícil e que aluno não sabe português. Esse aluno, marcado pelo ensino deficiente, consequentemente advindo de processos que correspondem aos estudos linguísticos acaba por deixar a escola não participando das decisões e da construção da sociedade. (Antunes, 2003, p.20)

Alguns professores de língua portuguesa, quando questionados sobre a forma de ensinar e os conteúdos a serem trabalhados possuem comumente a afirmação de que não podem trabalhar com esse ou aquele determinado assunto, pois o sistema nem as leis educacionais permitem um trabalho diferenciado em relação a um estudo que privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua, mesmo que as intenções sejam de melhorias significativas. Tal afirmativa não é verdadeira, pois há um bom tempo os Parâmetros Curriculares Nacionais nos orientam em relação ao trabalho com a língua. Para Irandé Antunes,

[...] não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p.19) Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na seqüência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes. (ANTUNES, 2003, p.22)

Além das orientações dos PCN, existe também o Programa Nacional do Livro didático conhecido PNLD que em relação à língua portuguesa oferece pistas para produção de manuais de ensino. Pelo que se pode perceber, não falta ao professor o respaldo das entidades superiores com relação ao reconhecimento das novas concepções teóricas, o que não faz sentido algum, os professores transferirem as secretárias de educação, aos livros didáticos e ao vestibular [...] “a responsabilidade de ter de “rezar” o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma. A “salvação” parece vir por outros meios. Ou seja, os “santos” começam a ter outra cara”. (Antunes, 2003, p.23) Isto significa dizer que novas possibilidades estão dadas e que o professor se quiser pode mudar a postura tradicional frente aos conteúdos antes estabelecidos como as classes de palavras.

Com relação aos estudos da gramática, pode-se observar uma gramática descontextualizada, isto é, desvinculada dos usos reais do cotidiano, fragmentada, com frases inventadas, irrelevante às competências do falante, que se apóia em regras e casos particulares, voltada para a nomenclatura, isto é, baseada nas classificações das unidades, inflexível, petrificada, prescritiva aos usuários e que não tem como apoio o uso da língua em textos reais. (Antunes, 2003, p.33)

Para que o ensino de língua faça a diferença, precisa, primeiramente, e acima de tudo força de vontade do profissional de ensino, empenho, determinação para que mudanças sejam feitas, o que impõe ações amplas de políticas públicas planejadas. O trabalho com a língua portuguesa possui como base as habilidades fundamentais como ouvir, falar, ler e escrever. Quando o objeto de ensino é o texto, novas abordagens precisam ser realizadas a fim de se permitir avanços que contraponham a escola tradicional, ao trabalho com informações defasadas, desvinculadas da realidade dos alunos. As novas ações que potencialmente possam alterar o panorama de fracassos precisam antes de tudo de um olhar diferenciado e de muito trabalho. O ato de escrever passa por estágios que auxiliam sua trajetória

completa: planejar, escrever e reescrever. A primeira fase corresponde ao ato de ampliação do repertório discursivo, delimitação do tema e do ponto de vista a ser tratado, eleger a finalidade com que vai escrever além da escolha dos critérios, prever as condições dos possíveis leitores, decidir as estratégias textuais e estar seguro quanto ao que se pretende dizer a seu parceiro. A segunda fase destina-se a escrita ou registro escrito. Nessa fase o aluno vai por no papel o que foi planejado para só depois cumprir seu planejamento com base na organização descrita. A terceira fase consiste em reescrever, rever o que foi escrito, confirmar se seus objetivos foram alcançados, avaliar a continuidade temática, observar a concatenação entre os períodos, avaliar a clareza do que foi comunicado, avaliar a adequação do texto às condições da situação, rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua e rever aspectos da superfície do texto, tais como pontuação, ortografia e a divisão do texto em parágrafos. (Antunes, 2003, p.57)

Para que haja melhorias no trabalho com a produção textual, não basta escrever e sim que se saiba a quem escrever e como planejar o trabalho com a escrita de forma que o aluno possa ter um repertório abrangente, um planejamento eficiente e a finalidade de se comunicar textualmente de forma clara, com o direito de refazer seu texto mais de uma vez se necessário for. E para que se tenha tal determinação e progresso na produção dos textos, as condições precisam ser dadas, torna-se importante a organização do tempo e o preparo do profissional para tal tipo de atividade.

É justamente nessa perspectiva que o programa PIBID-Letras (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) vem trabalhando na escola Antônio Cristino Côrtes em Barra do Garças – MT. Essa escola foi escolhida devido aos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Uma das metas do PIBID é de se trabalhar com as novas perspectivas de ensino, com as novas pesquisas ao que refere à prática de leitura e produção de textos. E nessa fase de busca teórica para a aplicabilidade prática das atividades que foram sugeridas as leituras das obras de Írandé Antunes, Samir Meserani Curi, Maria Helena de Moura Neves, Ingodore Kock entre outros que permitiram as discussões desencadeadoras dos trabalhos com os gêneros textuais em uma concepção de linguagem como interação social, baseada em uma perspectiva funcionalista, que de sustentabilidade as ações sugeridas pelos bolsistas.

Os bolsistas trabalham com a produção textual em turmas do ensino médio, refletindo fazer pedagógico que melhore significativamente a performance dos alunos, alterando a forma como encaram o estudo de língua portuguesa convencendo-os que o hábito contínuo de ler, interpretar e discutir textos sejam eles

virtuais ou não são fundamentais. Para as atividades, foram propostas os trabalhos com gêneros textuais, com temas recorrentes ligados ao cotidiano, permitindo assim a introdução das atividades na escola, o que pode ser observado na passagem a seguir, conforme nos informa Ingredore G. V. Kock:

A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.(KOCK, 2003, p.56)

Desde o início dos trabalhos, já foram realizadas as produções dos gêneros como carta aberta, bilhete, sinopse, resumo, paráfrase, paródia e resenha crítica. A maioria dos trabalhos se encontra na terceira fase do processo o que compreende a reescrita e revisão dos textos.

O que se pretende com esse trabalho envolvendo os alunos da escola e os bolsistas é a união entre teoria e prática, poder materializar as teorias aprendidas na universidade, nos encontros rotineiros dos bolsistas do PIBID e propiciar mais interação entre as duas entidades: escola e universidade. Dessa forma, todos ganham mais experiências, tanto para lidar com a produção de textos quanto às aprendizagens e oportunidades que se consolidam aos bolsistas no período em que estes ainda são alunos.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- CURI, Samir Meserani. *Intertexto escolar*: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez.
- KOCK, Ingredore Grunfeld Vilhaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

A LEITURA COMO FONTE DE APRENDIZADO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL PIBID: LETRAS – PORTUGUÊS

Natália **SILVA** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)

natinhamn@gmail.com

Juliana Candido **QUEROZ** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)

jullyana-cq@hotmail.com

Leila **BRUNO** (Supervisora/Colégio Estadual Professora Olga Mansur–GO)

aliel.bo@hotmail.com

Sinval Martins de **SOUSA FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)

sinvalfilho7@gmail.com

Palavras-Chaves: Letramento, Leitura, Escrita, Interpretação.

RESUMO

Através do desenvolvimento lingüístico e cultural trabalhados nas aulas de línguas, o estudante aprimora capacidades importantes: a leitura, a escrita e a interpretação de dados relevantes. Levando em consideração estes aspectos, o projeto PIBID: Letras – Português, desenvolvido no Colégio Estadual Professora Olga Mansur, se apresenta como forma para que os alunos leiam melhor, escrevam melhor e interpretem o que estão lendo e o que estão vivendo de maneira crítica, isto é, que eles se sintam inseridos no processo de letramento social. Para alcançar esses objetivos, em primeiro momento de atuação, foram trabalhados didaticamente os gêneros conto e crônica, uma vez que se considerou que esses gêneros, por serem geralmente curtos, propiciam o começo e o término da leitura em um mesmo dia de aula. A partir de certo ponto do processo, outros gêneros foram sendo incorporados ao trabalho. Os resultados já começaram a aparecer. Há alunos lendo e escrevendo com mais desenvoltura do que quando o projeto foi iniciado.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira, tanto a desenvolvida nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, enfrenta atualmente uma crise no ensino da leitura e da escrita, numa escala muito alta. O aluno, muitas vezes, conclui o ensino médio sem saber ler criticamente ou interpretar satisfatoriamente um texto e, ainda, sem saber produzir textos críticos e significativos.

De acordo com o documento, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2001), todo aluno deve terminar a educação básica sabendo ler/interpretar textos de maneira crítica e escrever de forma a alcançar nessa escrita os objetivos dos discursos empregados. Consequentemente, o aluno da educação básica necessita de mais suportes nos processos de ensino-aprendizagem da leitura

e da escrita. E para que isso aconteça, faz-se necessário que alguém ofereça este espaço dentro da sala de aula, que mostre o prazer de ler, uma vez que nem sempre os alunos da educação básica têm pais leitores, o que é um diferencial no incentivo para que nossas crianças e jovens queiram ler e escrever.

Conhecendo a realidade da leitura e da escrita na escola e fora dela propomos o projeto *Escola, leitura e a interpretação textual- PIBID: Letras - Português*. No projeto, prevemos momentos em que os alunos podem vivenciar a leitura e a escrita na escola. Durante esses momentos, colocamos à disposição do alunado algumas estratégias de leitura e variadas formas de escrita e reescrita de textos.

JUSTIFICATIVA

Segundo Soares (2002), a escola tem encontrado muitos problemas no ensino da disciplina Língua Portuguesa. Diante dessa constatação, centramos forças em um projeto que visa enfrentar esse problema educacional. O referido projeto é desenvolvido com alunos do 5º período do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Olga Mansur. Como os alunos estão finalizando a educação básica, trabalhamos com alunos que têm objetivos diversificados, isto é, alguns objetivam passar no vestibular e continuar seus estudos e outros pretendem inserirem-se no mercado de trabalho.

Esses fatos nos exigem um cuidado maior com o planejamento das aulas, pois devemos contemplar as necessidades de todos os alunos da turma. De acordo com os PCN (Brasil, 2006, p.53): “*A escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do processo crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho*”. Nesta perspectiva, apresentamos o projeto *Escola, leitura e a interpretação textual- PIBID: Letras - Português*.

Segundo Flôres e Pereira (2000), apesar das dificuldades, todos aqueles que amam ler continuam a ter a firme convicção de que a familiaridade com o texto escrito é indispensável para que alguém possa vir a gostar de ler. Concordando com os autores citados, propomos um trabalho com diversos gêneros textuais. E no trabalho com tais gêneros, antes de qualquer coisa, trabalhamos com a intenção de dar exemplos de leitores apaixonados e, depois, priorizamos textos que atendam as necessidades da turma e que contemplem o cotidiano dos alunos envolvidos.

OBJETIVO GERAL

Aprofundar a prática de leitura e interpretação de textos em sala de aula, realizando atividades que envolvam a interpretação de textos, bem como a produção de textos, enfatizando em princípio o gênero conto, crônica, artigos de opinião e charges.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Despertar o interesse do aluno para leitura.
- Realizar atividades de leitura e interpretação textual.
- Trabalhar com a organização/estruturação conceitual de alguns gêneros textuais.
- Realizar atividades baseadas na análise linguística de textos escolhidos.
- Conduzir o aluno a pensar o seu texto como forma de comunicação.

METODOLOGIA

Nossa proposta de trabalho, desenvolvida nas aulas de língua portuguesa com os alunos do 1º período do ensino médio, do Colégio Estadual Professora Olga Mansur, procura atender as necessidades dos alunos da referida turma. Contamos sempre com a orientação generosa da professora efetiva da turma.

No primeiro momento, as atividades desenvolvidas a partir do gênero conto foram preparadas para despertar o interesse do aluno na leitura de textos narrativos e de curta extensão, o que demanda do aluno habilidades de concisão e compreensão.

Em um segundo momento, a partir do gênero crônica, objetivamos mostrar as características formais do referido gênero textual e, depois, compará-las com as especificidades do gênero conto. Tais atividades levaram o aluno a refletir e pensar sobre esses gêneros. A partir dessa reflexão, intentamos também promover debates sobre a importância do ato da leitura para as vidas desses alunos.

Num terceiro momento, trabalhamos a interpretação de textos da mídia, como a notícia de jornal, charges e textos jornalísticos, como o artigo de opinião. No trabalho com o gênero artigo de opinião utilizamos o material “Escrevendo o futuro”, que traz oficinas para o preparo dos alunos para as olimpíadas de Língua Portuguesa.

Durante todo o processo, nossa intenção foi trabalhar com textos que ajudem os alunos a refletir sobre a importância da leitura e da escrita em suas vidas, particularmente, para um grupo determinado, focamos as estratégias de leitura e escrita voltadas para o preparo do aluno ao vestibular.

RESULTADOS PRELIMINARES

Até o momento, as aulas ministradas são vistas pelos alunos como novidade. Temos oferecido-lhes mais tempo para reflexão dos textos lidos, isto é, temos feito leituras intensivas com nossos alunos. Essa estratégia gerou, em alguns momentos, indagações sobre como o autor cria o que cria e por que cria e por que alguns temas são mais recorrentes do que outros nos textos lidos.

Os alunos se mostram interessados na leitura, priorizamos uma leitura intensiva e isto tem sido significativo, pois os alunos comprehendem que se não entendem algo na primeira vez, conseguem entender na próxima leitura. Os

resultados iniciais do trabalho com os gêneros conto e crônica são bastante satisfatórios. Os alunos se mostram interessados nos textos que levamos para a sala de aula, todos participam das discussões propostas, o que tem gerado uma mudança na perspectiva das aulas, as quais são desejadas. No Colégio, as turmas que não possuem bolsistas do PIBID se sentem defasadas porque gostariam de ter as aulas exitosas do projeto.

CONCLUSÕES

Estamos em trabalho contínuo com os alunos até o momento porém, percebemos que aluno pode sim se envolver com um texto e que esse aluno consegue ter uma postura crítica de determinados assuntos, desde que estes assuntos sejam visto pelo estudante como algo relacionado à sua vida. Trazer para escola textos que refletem a realidade do aluno é uma ótima prática para o professor trabalhar a leitura, a interpretação textual e a análise linguística com seus alunos.

Ao trabalharmos com o conto e com a crônica, fomos deixando os alunos, por conta própria, ir delineando algumas características do gênero, a partir da análise do texto. Esta atividade de deixar o aluno investigar o texto, para que ele, progressivamente, consiga distinguir os aspectos de um gênero textual foi de grande ganho para nós e para turma, uma vez que pudemos perceber que o aluno, ao estar em contato com o texto, aprendeu muito mais sobre o gênero textual trabalhado, e sobre a escrita, a partir dessa forma investigação do que se tivéssemos imposto para eles as características do conto ou da crônica, por exemplo, e oferecêssemos uma fórmula pronta e acabada a todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica – **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 39. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
FLÓRES,C. O. & PEREIRA,V. **O grau dez da leitura**. Série didática: Porto Alegre: WS, Editor,2000.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

PIBID: O ENSINO DA GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA ALIADA AO TEXTO.

Maria Auxiliadora Ferreira **NOBRE** (UFMT/PIBID/CUA/BOLSISTA)
auxiliadora_nobre@hotmail.com

Meurilin Higino da **SILVA** (UFMT/PIBID/CUA/Bolsista)
lolitameury@hotmail.com

Heide Cristina Costa da **SILVA** (UFMT/PIBID/CUA/Bolsista)
heidecristina@hotmail.com

Odorico Ferreira **CARDOSO NETO** (UFMT/PIBID/CUA/Coordenador)
odoricoedeise@uol.com.br

Palavras-Chave: PIBID, metodologia, gramática.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desenvolvido na UFMT- Campus Universitário do Araguaia é um projeto conjunto da Universidade com a CAPES, tendo como objetivo preparar a formação de docentes em cursos de licenciatura presencial plena para atuar na educação, especificamente no ensino médio na área de língua Portuguesa e Literatura. Os nossos trabalhos e estudos são desenvolvidos numa escola de rede pública, Antonio Cristino Cortes.

O grupo desenvolve suas metodologias numa perspectiva de um ensino de língua portuguesa eficaz, que capacite o falante a se tornar um bom usuário de sua língua materna, assim como propostos pelos PCNs. Todos trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos possuem embasamentos teóricos que direcionam, como desenvolver essas práticas reflexivas no ensino/aprendizagem da língua. No entanto, abordaremos especificamente a prática do ensino da língua/gramática de forma reflexiva, aliada ao texto.

É importante salientar também que o objetivo dessas análises de experiências não é para atribuir valores, méritos a professor, escola ou a aluno, e sim para analisar se realmente o método tradicional não está sendo suficiente, e nem apontar a gramática certa ou errada, e sim análises que contribuem no enriquecimento da metodologia do futuro docente.

Ultimamente muito se tem discutido sobre o ensino de gramática nas escolas, há quem discorda dela e até que tirasse do ensino da língua, e há também professores que tudo se resume a gramática. Segundo as novas propostas de ensino da língua inclusive que os PCNs abordam, a função da gramática no ensino de Língua Portuguesa é ampliar a capacidade do alunado a usar sua língua, desenvolvendo competências discursivas por meio de atividades com textos

utilizados nas diferentes situações de interação comunicativa.

Segundo Antunes (2003), a gramática aplicada de forma tradicional utilizada pelos professores vêem a língua pelo prisma da correção e deixam de ver muitíssimos fatos e aspectos lingüísticos, realmente relevantes. É notório que o ensino da gramática descontextualizada, fragmentada não tem sido mais satisfatórios para atender às novas demandas da língua, por isso, se diz em trabalhá-la de forma reflexiva, ajudando o aluno a buscar conhecimento e questionar o que está se aprendendo.

Para Antunes, a gramática foi posta num pedestal e se atribui a ela um papel quase de onipotência frente aquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz.

Antunes também discorda da fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. Sabemos que a língua sofre constantes modificações, devido à interação sócio-histórico-cultural, sendo assim, torna-a flexível e mutável. É, portanto, por meio do ensino da gramática aliado a atividades de ensino comunicativo, que o aluno terá sucesso em seu desempenho linguístico no processo de aquisição da linguagem.

O pior é que de um modo geral há uma concepção errônea e complicada em relação à gramática, uso e ensino dela. É preocupante o conceito que a sociedade se tem da gramática. É notório que o indivíduo acredita plenamente que ao discursar, se não seguir a gramática a risca está *falando errado*. É bom que o educador de língua materna, tenha um olhar minucioso nesses conceitos do alunado e trabalhar essas questões com ele, de como e quando usar a formalidade e informalidade. Além das questões de adequações do uso da norma e as diversas situações de discursos, percebeu-se em nossos estudos que grande maioria dos alunos entra e sai da escola sem saber ao certo gramática.

Com base em todos esses pressupostos a equipe optou em aplicar como um dos métodos, o ensino da gramática no texto. Fora elaborado uma aula para por isso a prova com os alunos do ensino médio da escola que desenvolvemos o programa.

Usando um texto como suporte, fora trabalhado um dos elementos gramaticais, o substantivo. Escolheu-se o substantivo devido ser a primeira classe gramatical que o aluno aprende desde o inicio do ensino fundamental, sendo assim pressupõem-se que ele tenha o devido conhecimento e domínio de tal. Fora solicitado a classe que destaca-se todas as palavras que exerciam sentido de substantivo no texto (*método tradicional*). A maioria daquele grupo presente, não sabia ao certo o que era o substantivo, como já dito, classe gramatical que ele já

estuda desde o ensino fundamental. Após isso, com intermédio do professor/bolsista fora solicitado a eles que fizessem reflexão se naquela situação apresentada no texto, determinada palavra tinha realmente função de substantivo.

De um modo geral o resultado é um pouco preocupante, pois na forma tradicional que estão habituados a estudarem não está surtindo efeitos satisfatórios, pois eles não conseguiram compreender ainda o substantivo, e estão já prestes a terminar o ensino médio, e de certa forma fica complicado trabalhar de modo *funcionalista* quando eles não possuem uma estrutura básica necessária para se fazer um exercício de reflexão gramatical.

O que se percebe é que grande maioria de professores que observamos ao longo do tempo, querem que o aluno decore a gramática, prioriza conceitos, regras e nomenclaturas ao invés de ter um contato íntimo com ela, visto que será ela seu suporte de aquisição de uma linguagem reflexiva e intercomunicativa na língua falada e escrita. E também, não adianta o educador utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. Pois constata-se que há professores que utilizando o texto para ensino de gramática, retira as frases, e acaba trabalhando da mesma forma, a frase ou palavra isoladamente.

Entre o dito e o feito, mediante a todos os embasamentos teóricos e resultados obtidos, é viável afirmar que só o estudo da nomenclatura em si, ou seja, descontextualizada, não está sendo suficiente para se obter êxito no ensino/aprendizagem da gramática materna. O alunado está chegando no ensino médio e saindo dele mal sabendo a nomenclatura em si, e quando lhe é posto como exercício fazer uma análise morfológica no texto ele encontra sérias dificuldades.

Não há segredos para trabalhar a gramática de forma reflexiva, é apenas uma questão da forma que o educador aplica ela. Acreditamos que não é conveniente trabalhar a gramática com a finalidade de dizer o que é certo e o que é errado, mas é fundamental um ensino de língua que desenvolva no aluno a melhor adequação à exigência social da situação lingüística que se apresentar. A adequação de uso dessas formas na escrita é tarefa da gramática normativa. Porém, a comparação, sem preconceito, das formas possíveis de serem produzidas é tarefa da gramática descritiva.

É necessário superar a visão do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. É fundamental trabalhar o ensino/aprendizagem aliado ao texto e adequações as diferentes situações discursivas.

“Ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso” (POSSENTI, 1996, p. 86).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES**, Irandé. Aula de Português, Encontro e Interação. SP: Parábola, 2003.
- ANTUNES**, Irandé. Muito Além da Gramática. São Paulo: Parábola, 2007.
- PCNs**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino médio. Língua portuguesa, 2000.
- POSSENTI**, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. Coleção Leituras no Brasil.

A SUBJETIVIDADE⁸ DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA DE IMAGEM

L. C. Borges da **COSTA** (Bolsista/Faculdade de Letras/UFG)
Sinval Martins de **SOUZA FILHO** (Coordenador/Faculdade de Letras/UFG)
sinvalfilho7@gmail.com

Palavras-Chave: leitura de Imagens, diálogo, subjetividade.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em leitura o que costuma vir em nossa mente é a compreensão das palavras ou a decodificação delas. No entanto Paulo Freire nos alerta que leitura é bem mais que decodificar palavras é, ler o mundo e, nesse mundo onde somos cercados de imagens, leitura também envolve ler imagens. Esse trabalho pretende mostrar que leitura de imagens pode conduzir os alunos a um diálogo a partir da observação de uma imagem, explorando seus aspectos técnicos, formais e contextuais, promovendo a compreensão dos elementos formais e expressivos da imagem, que estimulam a atribuição de significados à mesma. Um outro objetivo é levar o aluno a refletir de modo crítico e criativo. Levando informações e conteúdos sobre a arte, os processos de produção, autores e épocas pois esses elementos podem ser conhecimento importantes para ampliar e estimular a percepção, análise e crítica das obras. Sendo que essas informações devem ser passadas de forma estratégica de modo que não prejudique o ato de olhar com curiosidade para uma imagem como algo novo, a ser descoberto. Levando em conta que cada olhar trás novas leituras sobre a imagem. Segundo (Rossi 2003) “não há leitura de imagens que não seja influenciada pela experiência de vida do leitor. Considerando a leitura semiótica, o aluno será conduzido a considerar as dimensões artísticas, estéticas e culturais. Bem como os sinais contidos nas imagens os mesmos que provocam sensações e sentimentos.

Nesse processo de leitura a mediação⁹¹ e a criatividade do professor é indispensável. Porque é necessário conduzir a todo tempo uma interação significativa entre a leitura da imagem o aluno e a arte. Reforçando a ideia que “Ler uma

8 A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por emoções, sentimentos e pensamentos.

9 Mediação: Provocação, não é imposição de ideias, mas leva o aluno (público em geral) a perceber ângulos inusitados com diferentes perspectivas de seu próprio pensamento. Ampliação de conhecimento, tem que fazer sentido e relacionar com experiências para desenvolver o estético estimulando e ressignificando o conhecimento”. (MARTINS,2007,p.76)

imagem é fazer-lhe, implicitamente, perguntas. Compreende-las é ter as perguntas respondidas por ela.” Rossi (2004) A leitura de Imagem é um ponto de partida para estabelecer um diálogo: o mais importante é partilhar com os alunos o prazer de descobrir significados ao interagir com a arte. Fazendo com que eles percebam que as imagens podem adquirir um sentido próprio e que as descobertas podem ter repercussões prática em sua vida presente e futura.

MATERIAL

Foram utilizados, cadernos pequenos, para o diário de texto, impressões e xerox, cartolina, cola, tesoura, revistas e jornais, tintas e telas 50x60.

MÉTODO (METODOLOGIA)

A partir de imagens de obra de arte foi proposto um diálogo com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Waldemar Mundim , abordando tanto os elementos visíveis da imagem, como cores, formas,figuras, quanto os sentimentos e sensações que a imagem evoca, buscando uma associação entre os conteúdos de memória, experiências vividas pelos alunos e até mesmo as que eles não viveram ainda. Buscando compreender a subjetividade do aluno quando leem uma imagem. Em uma das aulas, foi feita uma exposição de slides com varias imagens de artistas e de períodos distintos, assim a cada imagem os alunos comentavam as obras e sempre que mostrava uma obra deixava o título para o final, a medida que apresentava uma imagem, perguntava se alguém conhecia e o que tinham a dizer da obra. Dentre várias o obra foi apresentada uma de Picasso “Guernica” quando mostrei aos alunos eles nunca tinham visto, então uma aluna disse “nossa professora é um massacre” “ não é uma guerra” o outro disse. Então peguntei porque eles chegaram a essa conclusão eles então foram descrevendo as imagens, que compunham aquela obra. Ao final de toda discussão foi mostrado para eles que realmente se tratava de um bombardeio um “massacre” sofrido pela cidade espanhola de Guernica e que o nome da obra também levará o mesmo nome.

O contexto histórico da obra, do artista, do período e dos estilos artísticos foram sempre considerados como estímulo para novas discussões. Nesse sentido as aulas foram realizadas em sala, no pátio da escola ou na biblioteca. O material era distribuído individualmente para cada aluno e traziam informações que possibilitava os alunos a terem um conhecimento dos estilos, períodos e etc. Após a leitura desse material era feita uma discussão em torno dos temas e na maioria das vezes sempre associávamos a temas atuais. Ao final da discussão o material distribuído trazia

uma proposta de leitura de imagem onde com o conhecimento prévio adquiridos junto com seu conhecimento de mundo faziam a leitura de imagem escrevendo sobre as sensações e sentimentos que ela transmitia.

Os títulos das obras, dimensões e técnica ou seja os créditos da obra foram apresentadas aos alunos somente após encerramento da leitura de imagem, para não inibir as leituras.

Com todas as informações e atividades realizadas ao final do segundo semestre foi feita uma oficina cujo objetivo era de reproduzir em cartolina obras de arte com recorte de jornais e revistas onde o tema e estilo eram livres. Ao término as imagens foram expostas na sala onde um comentava a imagem do outro.

O trabalho foi feito com fotocopias de imagens, onde no diário de texto (Um caderno que cada aluno recebeu) após observar as imagens era passado um questionário em que os alunos deveriam responder as questões.

Sendo que para o encerramento do ano letivo, foi proposto uma exposição de obras de arte, onde uma parte da turma tem como missão pintar as telas e a outra parte ficaram responsável por fazer a leitura das imagem que será publicada em folhetim da escola. Ao final as telas ficaram expostas na escola e o folhetim será entregue para alunos pais e funcionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados se apresentaram em cada atividade proposta e na aceitação por parte dos alunos em trabalhar algo quase novo, como eles próprios relatam. “ não sabia que dava pra escrever tanto sobre uma imagem.” ou “ Ler imagem pra mim é novo pensei que agente só lia texto” Em questionário respondido por eles, pude perceber que entenderam a proposta. A partir do momento em que foi apresentado esse trabalho de leitura de Imagem pude conduzir um dialogo entre os alunos a partir da observação de uma imagem, promovendo assim a compreensão dos elementos formais e expressivos da imagem que estimula a atribuição de significados a ela. Outro aspecto trabalhado e bem assimilado por eles foi a capacidade de perceber os elementos visíveis da imagem como cores, formas e figuras, bem como os sentimentos e sensações que a imagem evoca. Levando em conta os conteúdos de memória e experiência dos alunos. Procurando sempre envolver-lo nesse processo, tanto de conhecimento quanto de sensibilidade. Assim sendo propus uma atividade de criação onde os alunos encerraram o semestre pintando suas próprias telas levando em conta todo ensinamento e aprendizagem. “A criação da significação das imagens por estudantes é um aspecto importante da aprendizagem que está atado à interpretação e ao uso do imaginário.”(FREEDMAN 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do ser humano e deve ser estimulada desde as séries iniciais em um processo contínuo, pois ela contribui para que o aluno amplie sua capacidade linguística. É preciso estimular a leitura crítica e reflexiva em nossos alunos para que eles próprios, com a orientação do professor, tirem suas próprias conclusões a respeito do que leram e consigam emitir opiniões com fundamentos.

Esse projeto tem por principal objetivo resgatar - ou de fazer nascer - o interesse por ler mais especificamente a leitura de imagens. As aulas de leitura nas escolas deveriam ser atividades regulares e o incentivo à leitura um exercício diário. A leitura é algo interdisciplinar, por isso, deve ser priorizada e incentivada por todas as disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREEDMAN, K. Cultura visual e identidad. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, n.312, p.59- 61, 2002.
- FREIRE, P. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1983.
- PARSONS, M. J. Compreender a arte. Lisboa: Presença, 1992.
- READ. H. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROSSI, M. H. Imagens que falam. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FONTE DE FINANCIAMENTO: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Magdalânia Cauby **FRANÇA** (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
magdalania@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos, formação de educadores, práticas pedagógicas

Introdução

Este trabalho visa socializar e analisar as ações desenvolvidas no projeto de extensão formação de educadores de jovens e adultos (EJA) realizada em 2008-2009 no campus II da UNEB. Num trabalho articulado entre ensino, pesquisa e extensão, convergiram-se os esforços para planejar e executar projetos que contribuíssem para a melhoria da prática docente em EJA.

A partir de pesquisa participante com os educadores da EJA realizou-se levantamento da necessidade de formação desse público que foi acolhida pelos graduandos dos cursos de Licenciaturas de Matemática e Letras num processo de orientação contínua embasada na pesquisa e construção criativa de alternativas de práticas pedagógicas para a EJA.

Os resultados evidenciam uma possibilidade de reflexão sobre a construção do conhecimento visando melhorias significativas na realidade docente. Desta forma para atender as demandas realizamos oficinas pedagógicas, cursos de extensão sobre políticas públicas e alternativas didáticas na EJA, apresentação de artigos científicos, elaboração de vídeos. Com estas ações a EJA alcançou uma visibilidade no currículo acadêmico e novos significados pelos coletivos de EJA dos municípios envolvidos nessas ações.

Formação de EJA: da extensão para a pesquisa e o ensino

Considerando que a EJA adentra a universidade via a extensão, o projeto Formação de Professores da EJA, tomou como ponto de partida as ações de formação do TOPA – versão baiana do Programa Brasil Alfabetizado, como motivação para o ensino na graduação e a pesquisa na monitoria. Assim, os encontros com o coletivo dos educadores populares foram gestados num contínuo diálogo entre a graduação e a pesquisa.

Essa temática tem se manifestado presente nas agendas dos Fóruns de Pró-Reitores das áreas acadêmicas, como o ForGRAD – Fórum Brasileiro de Graduação, que no seu Plano Nacional de Graduação, ressalta a relevância do

papel da universidade para a sistematização e produção de conhecimentos a partir e para as demandas da sociedade.

Conforme pesquisadores da área MACHADO(2008), SOARES(2006), as ações das universidades para a formação de educadores de Jovens e adultos são incipientes, a EJA demanda por políticas públicas de formação que contemplem a diversidade desse público na formação inicial e continuada que devem se orientar por questões que abordem sua condição socioeconômica, sua subjetividade, corporeidade e suas identidades singulares.

Visando superar o desafio colocado às universidades brasileiras de inserir a EJA na formação inicial dos graduandos das licenciaturas o referido projeto justificou a temática da EJA como conteúdo relevante nas disciplinas para atender às demandas dos educandos da educação básica, composta por um número significativo de jovens e adultos oriundos de classe popular, assim nos componentes curriculares oferecidos, no segundo semestre de 2008, para a graduação estudou-se as concepções históricas, psicológicas, sociais e metodológicas da EJA para embasar a elaboração de uma proposta pedagógica para a EJA. *“A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, freqüentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada.”* (Soares, 2008)

No semestre seguinte, já ministrando as disciplinas de Didática e Alfabetização e Letramento possibilitou-se o contato com práticas bem sucedidas na área de EJA, incentivou-se a observação nas turmas de EJA para o planejamento de oficinas pedagógicas que assegurassem estratégias diversificadas para atender a esse público.

Simultaneamente aconteciam os encontros com os coordenadores de turma, pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas na realidade e qualificação para desempenhar melhor suas competências na coordenação e contribuir com a melhoria dos planejamentos dos educadores.

Ademais, para ampliar as possibilidades de formação, ofereceram-se dois cursos de extensão, com objetivo geral discutir as Políticas educacionais brasileiras e a formação dos professores.

Pesquisa participante: um caminho para a formação na EJA

A pesquisa participante se apresentou como a opção metodológica mais adequada para possibilitar a formação como uma continuidade na qual os educadores assumem o compromisso pela educação na ação-reflexão das suas práticas, a trajetória pessoal se funde com a profissional e o educador alcança a consciência da necessidade de uma formação integral ao longo da vida. A pesquisa participante para Brandão (1984):

busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação.

Assim, para realizar a pesquisa contou-se com o envolvimento, sobretudo, dos 45 coordenadores de turma do núcleo de Alagoinhas/BA que participavam dos encontros mensais realizados pela coordenação da UNEB – campus II. Nesses encontros houve oportunidade de escutar e diagnosticar as diferentes realidades na EJA, identificar os problemas, discutir e propor coletivamente alternativas.

Questionários foram aplicados aos alfabetizadores durante a segunda parte da formação inicial, depois que já haviam adquirido experiência com a alfabetização. O objetivo era buscar os conhecimentos prévios dos educadores sobre o processo de alfabetização, letramento matemático e educação para a diversidade. Após aplicação dos questionários possibilitou-se espaço para discussão e escuta dos alfabetizadores. Esse fazer reflexivo sobre a prática docente no e com o grupo participante configurou-se num trabalho contínuo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica incidindo, consequentemente, na qualificação docente.

As oficinas pedagógicas como estratégia de intervenção

Diagnosticada a necessidade de embasamento teórico e de modelos didáticos para contribuir para a melhoria da prática dos alfabetizadores, escolheu-se a oficina pedagógica como estratégia de intervenção na prática. A oficina pedagógica configura-se em espaço de transformação da prática docente. Caracteriza-se pela interação entre saberes da prática e saberes acadêmicos em determinado assunto visando aprofundar uma compreensão.

Entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências.
(Candau, 1999.)

O planejamento das oficinas aconteceu nos encontros de monitoria e nas aulas com os discentes da graduação onde foram definidos os conteúdos específicos de cada área de conhecimento, por exemplo: sistema de numeração decimal, frações, estatística e quatro operações em Matemática, leitura, gêneros textuais, diversidade linguística em Letras. Embora tenham recebido orientações para se trabalhar com os eixos temáticos: trabalho, diversidade, gênero e etnia, percebeu-se, nos projetos elaborados pelos graduandos, uma dificuldade de contextualização e relação dos conteúdos específicos com a realidade da EJA.

As oficinas foram executadas nos municípios sob orientação dos graduandos das licenciaturas que estavam embasados para possibilitar aprofundamento na temática. A dinâmica de organização das oficinas sempre partia dos conhecimentos prévios dos educadores num movimento de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes, seguindo as premissas da metodologia dialética de construção do conhecimento. (FREIRE, 2002).

Conclusões

Realizar um projeto de EJA nos cursos de Licenciaturas, que articule a pesquisa, o ensino e a extensão constituiu-se num desafio que foi sendo contornado a cada etapa na busca de alternativas criativas para atender às demandas de (in) formação dos educadores envolvidos na ação.

Partiu-se do pressuposto que só poderíamos falar de alfabetização na perspectiva de letramento se pudéssemos contribuir para o letramento dos educadores. Letrar na formação seria oportunizar os educadores a ampliação da sua visão de mundo, possibilitar o acesso aos bens culturais, mobilizar atitudes sociais e profissionais que colocassem em uso os conhecimentos e práticas abordados na formação.

O alcance dos resultados esperados como a realização de 20 oficinas pedagógicas , bem como a sistematização do projeto por meio da escrita de artigos, elaboração de vídeo e do boletim informativo.

Resultados não esperados, mas surpreendentes foram a produção, pelas monitoras, de vídeos e trabalhos sobre a EJA em outras disciplinas dos cursos de licenciatura, escrita e apresentação de artigos sobre EJA, além do aumento do número solicitações, por parte dos discentes, para orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) com a temática de EJA nos cursos de Letras e Matemática, possibilitando uma maior visibilidade e um tratamento acadêmico à EJA.

Todas essas ações, frutos de uma proposta articulada, evidenciam a importância de se fomentar projetos que contemplam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visando a formação integral do docente ao colocar a teoria a serviço da prática, prática esta demandada pela diversidade da sociedade.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANDAU,V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos

Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras –

Plano Nacional de Graduação (PNG) – versão 1999. Disponível em <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**, Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.